RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Lycéens et apprentis au cinéma en Occitanie, un dispositif à l'épreuve des changements : entre institutionnalisation et réappropriation

---

Thèse présentée et soutenue, le 21 octobre 2024 par

Alice GALLOIS

École doctorale
CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité
Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche
EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par
Dominique BROUSSAL et Perrine BOUTIN

Composition du jury
Mme Isabelle FABRE, Présidente, ENSFEA
Mme Christel TAILLIBERT, Rapporteure, Université Côte d'Azur
M. Xavier RIONDET, Rapporteur, Université Rennes 2
M. Léo SOUILLÉS-DEBATS, Examinateur, Université de Lorraine
Mme Aurélie PINTO, Examinatrice, Université Sorbonne Nouvelle
Mme Françoise LAOT, Examinatrice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
M. Dominique BROUSSAL, Directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès
Mme Perrine BOUTIN, Co-directrice de thèse, Université Sorbonne Nouvelle

Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
Laboratoire EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité Sciences de l'éducation et de la formation

Lycéens et apprentis au cinéma en Occitanie, un dispositif à l'épreuve des changements : entre institutionnalisation et réappropriation

Alice Gallois

Jury

Co-direction de thèse

Perrine BOUTIN, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Dominique BROUSSAL, Professeur des universités, Université Toulouse - Jean Jaurès

Rapporteur.e.s

Xavier RIONDET, Professeur des universités, Université Rennes 2

Christel TAILLIBERT, Professeure des universités, Université Côte d'Azur

Examinateur et examinatrices

Isabelle FABRE, Professeure des universités, Ensféa

Françoise F. LAOT, Professeure des universités, Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis

Aurélie PINTO, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Léo SOUILLÉS-DEBATS, Maître de conférences, Université de Lorraine

À mes filles Louison et Mado

Remerciements

Écrire une thèse est une aventure qui ne s’entreprend ni ne se vit de façon solitaire. À l’heure d’y mettre un terme, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers celles et ceux sans qui ce travail n’aurait pu aboutir.

Je tiens d’abord à remercier très chaleureusement mon directeur et ma directrice de thèse, Dominique Broussal et Perrine Boutin pour la qualité de leur accompagnement, tant humain que scientifique. Les échanges que nous avons eus tout au long de ces années ont été précieux et la confiance qu’ils m’ont accordée s’est révélée essentielle pour mener à bien ce projet.

Je souhaite remercier très sincèrement Aurélie Pinto et Isabelle Fabre d’avoir accepté de participer à mon comité de suivi de thèse : leurs observations et leurs conseils m’ont permis de clarifier ma démarche et d’enrichir mon travail. Je les remercie à présent de participer au jury.

Je suis très reconnaissante envers Xavier Riondet et Christel Taillibert pour l’honneur qu’ils me font d’être rapporteur·e·s de cette thèse, ainsi qu’envers Françoise F. Laot et Léo Souillés-Debats d’avoir bien voulu être examinatrice et examinateur.

J’adresse mes remerciements à tous les membres du séminaire doctoral et du séminaire du thème « Organisations et participation. Accompagnement du changement en éducation et formation » de l’UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) : ces espaces-temps ont été à la fois chaleureux et très formateurs ; ils ont profondément marqué mon parcours doctoral. Je souhaite en particulier exprimer toute ma reconnaissance à Véronique Bedin, à Jean-François Marcel, à Lucie Aussel et à Cyrille Bock ainsi qu’à l’ensemble des docteur·es et doctorant·es, dont la présence a été si précieuse au cours de cette longue traversée.

Je remercie également les membres de l’Institut de recherche sur le cinéma et l'audiovisuel (IRCAV) de m’avoir accueillie parmi eux, en particulier Emmanuel Siety et Sébastien Layerle.

L’aventure de cette thèse remonte à plusieurs années avant mon inscription en doctorat. Je saisis l’espace qu’il m’est donné ici pour manifester ma gratitude à celles et à ceux qui ont participé à former mon goût pour la recherche et qui m’ont indirectement menée sur ce chemin, en particulier ma directrice et de mes directeurs de masters : Sophie Dulucq, Pierre Molinier et Daniel Guy.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance aux coordinateurs, aux intervenants, aux enseignants et aux élèves impliqués dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma pour leur disponibilité et leur confiance, en particulier à Angélique A., Anne-Isabelle E., Benoît M., Camille L., Camille M., Candice K., Catherine A., Cédric L., Christelle G., Cyril J., Delphine K., Denis S., Félix G., Jan J., Jehanne B., Léa B., Lilly D., Louise L., Manuel M., Marie D., Marie-Annick G., Marie-Laure J., Marie-Pierre L., Mathilde B., Muriel L., Nicolas P., Renaud P., Sébastien G., Théo N. Un immense merci à Luc C. sans qui cette recherche n’aurait pu voir le jour.

Je voudrais aussi remercier mes proches d’avoir été présents à mes côtés, en particulier Esther, Dom et Adeline d’avoir accepté de lire ou de discuter ce travail, ainsi qu’Arno L. pour ses compétences en anglais et Rodolphe pour son inestimable soutien.

Merci enfin aux absents qui malgré l’absence marquent si durablement nos vies et surtout à mes filles pour toutes celles que nous vivons et celles qui nous attendent.

Sommaire

Remerciements..... 5
Liste des abréviations..... 11

Introduction. Genèse et contexte de la recherche.....15
1. Retour aux sources : un parcours de formation et professionnel non linéaire.....17
2. La genèse du projet de thèse en terrain mouvant : moments fondateurs et bifurcations.....20
3. Une éclaircie dans la tourmente : un projet qui se redessine à partir d'un nouveau terrain.....26
4. Structuration générale de la recherche.....32
5. Les choix d'exposition de la recherche : choix d'écriture et logiques communicationnelles.....35
6. Plan de la thèse.....37

PARTIE 1. Construction de l'objet de recherche, problématisation et méthodologie 41

Chapitre 1 – Le contexte d'émergence d'un dispositif institutionnel d'éducation au cinéma.....43
1. Éducation à l'image, éducation au cinéma : repères historiques pour éclairer l'héritage et la naissance de LAAC.....43
2. Les enjeux de la démocratisation culturelle : repères historiques pour comprendre l'ancrage de LAAC.....55
3. Culture(s), démocratisation de la culture et démocratie culturelle.....61
4. L'École au cœur des politiques culturelles.....67

Chapitre 2. La diversité d'un champ de recherches et de pratiques.....75
1. L'éducation au cinéma et le dispositif LAAC à l'épreuve des sciences humaines : approches historiques, communicationnelles, sociologiques et didactiques.....75
2. L'éducation esthétique au service de l'émancipation.....82
3. La scolarisation de l'art et de la culture.....84
4. D'autres approches de l'EAC, à la croisée des disciplines et des focales.....87
5. Médiations et intermédiaires culturels.....90

Chapitre 3. Problématique : penser le dispositif LAAC dans un contexte de transformation des cultures juvéniles et de reconfiguration des transmissions culturelles.....95
1. Cultures juvéniles et pratiques culturelles des adolescents en mutation : un contexte de changement à réinterroger pour éclairer le dispositif LAAC.....95
2. Reconfiguration des transmissions culturelles en question.....103

Chapitre 4. Positionnement scientifique et démarche de recherche : les enjeux épistémologiques.....111
1. Une recherche sur, avec et pour : les enjeux et le rapport au terrain en question..111

2. S’inscrire dans le paradigme constructiviste, adopter la pensée complexe.....114
3. Une orientation interdisciplinaire pour interroger la complexité.....117
4. La dynamique spiralaire de la recherche.....119
5. L’articulation épistémique/empirique.....121

Chapitre 5. Une méthodologie qualitative.....127

1. Méthodes et techniques de recueil de données croisées.....127
2. Le traitement et l’analyse des données : construire du sens à partir des données empiriques.....137

PARTIE 2. LAAC produit-construit. Les dimensions idéelles, politiques et organisationnelles de LAAC.....147

Chapitre 6. Valeurs, modèles, principes véhiculés par les discours institutionnels151

1. L’éducation au cinéma comme art.....151
2. La culture cinématographique accessible à tous.....155
3. Le cinéma pour éduquer et former des spectateurs éclairés.....157

Chapitre 7. Des enjeux culturels, politiques et économiques à l’échelle nationale.161

1. LAAC au service de la formation du citoyen.....161
2. LAAC au cœur du renouvellement des publics de cinéma.....162
3. Les partenaires culturels, des acteurs-clés du dispositif LAAC.....165

Chapitre 8. Du national au local, l’organisation d’un dispositif partenarial complexe.....169

1. La place fondamentale du CNC dans le pilotage national.....169
2. Acteurs et structuration de LAAC à l’échelle régionale.....176
3. Le rôle des coordinations locales dans la structuration partenariale complexe de LAAC.....179

Chapitre 9. Le déploiement de LAAC à l’échelle de l’Occitanie.....183

1. LAAC, un enjeu de politique locale.....184
2. La coordination Midi-Pyrénées de « Jeunes et lycéens au cinéma » (JLC), ancêtre de LAAC.....188
3. La coordination Languedoc-Roussillon de LAAC.....196
4. L’invention de LAAC Occitanie dans le contexte de fusion : une coordination à deux têtes.....205

Synthèse de la deuxième partie.....213

PARTIE 3 : L’expérience de LAAC par les adolescents au regard de leurs pratiques autonomes et familiales.....215

Chapitre 10. Spectateurs ordinaires et consommateurs éclectiques : des publics adolescents hors temps scolaire.....221

1. Spectateurs mainstream….....221
2. … mais aussi éclectiques et dissonants.....223
3. Les non-consommateurs/spectateurs de cinéma.....225
4. Des multi-usagers du numérique.....227
5. Consommateurs cosmopolites et poly-spectateurs : le corps prescripteur.....230
6. Les conditions de fréquentation des salles de cinéma par les adolescents.....233

Chapitre 11. Des publics captifs face aux films du dispositif : la perception des spectateurs-élèves.....237
1. Un grand écart : culture versus divertissement.....237
2. Regards sur les films du dispositif LAAC en Occitanie (2019-2022).....240
3. Corps et affects comme outils pour la construction des critères d'appréciation…245
4. Expériences plurielles, expériences différentiées.....248
5. Corps à corps : l'expérience spectatorielle face aux scènes « difficiles ».....250

Chapitre 12. Enjeux et conditions de médiation du dispositif LAAC sous l'œil des jeunes spectateurs.....255
1. Des objectifs pluriels visés par la programmation.....255
2. LAAC comme une ouverture culturelle.....258
3. LAAC, une entrée possible vers la connaissance et la réflexion.....261
4. Voir un film au cinéma plutôt qu'en classe : entre distraction et attention.....266
5. Les interventions, un accompagnement-clé dans la construction d'un rapport aux films sensible et critique.....271
Synthèse de la troisième partie.....278

PARTIE 4. La place des intervenants dans le dispositif LAAC : entre héritages et réinventions..... 281

Chapitre 13. Des figures plurielles, des profils diversifiés : un groupe mal identifié construit autour de l'activité d'« intervenant cinéma ».....287
1. Être intervenant cinéma malgré le flou institutionnel.....287
2. Hétérogénéité des profils : genres et générations.....289
3. Les rapports des intervenants aux structures coordinatrices.....291
4. Pluralité des trajectoires de formation et des expériences professionnelles.....294
5. De l'artiste intervenant à l'intervenante-coordinatrice : des hommes et femmes-orchestres.....299

Chapitre 14. Les intervenants cinéma : des partenaires culturels en milieu scolaire 303
1. Les enseignants, des alliés contre vents-et-marées ?.....304
2. Se construire comme intervenant aux côtés des enseignants.....306
3. L'intervenant extérieur aux multiples facettes : le regard porté par les enseignants 308
4. L'intervenant, quel partenaire ? Des attentes divergentes.....312
5. L'intervenant, expert de l'analyse filmique ou médiateur de savoirs professionnels ?.....314

Chapitre 15. Enjeux et sens : rapports à l'éducation au cinéma et investissement dans le dispositif LAAC.....319
1. Le rapport des intervenants aux films LAAC et aux jeunes spectateurs.....319
2. Accompagner les films : entre éducation au cinéma et éducation par le cinéma, entre approche sensible et processus critique.....327
Synthèse de la quatrième partie.....340

PARTIE 5. LAAC, un dispositif en mouvement.....343

Chapitre 16. Des environnements de la transmission culturelle en mutation.....347
1. L'École, un lieu de transmission qui change.....347
2. LAAC face aux métamorphoses de la politique éducative et culturelle.....351
3. Des élèves adolescents qui se transforment au contact des médiacultures.....355
Chapitre 17. Vers un renouvellement des pratiques d'intervention dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles.....359
1. Le regard des enseignants sur la relation des intervenants aux élèves.....359
2. LAAC en période de Covid-19 : un moment d'expérimentation en situation d'incertitude.....361
3. Diversification des interventions : entre continuité et renouvellement des formes 364
4. Les publics élèves reconsidérés ? Des ponts et des liens en construction.....369
5. L'interactivité à travers le sensible et la pratique : mobiliser et interagir avec les élèves au travers des émotions et du corps.....372
6. Les expériences au cœur des (trans)formations.....376
Chapitre 18. La coordination face aux reconfigurations des transmissions culturelles.....381
1. Un rôle en mouvement, des enjeux qui évoluent.....381
2. Programmer, un geste évolutif : les publics et les enjeux de société comme repères mouvants.....383
Chapitre 19. Une coordination porteuse de changement : des actions pour accompagner ou transformer les pratiques des intervenants ?.....393
1. La situation sanitaire ou l'art de réinventer dans l'incertitude.....395
2. Enquêter sur le rapport au cinéma des adolescents et leurs expériences de LAAC 396
3. Des temps de rencontre pour accompagner la réflexion et la transformation des pratiques d'intervention.....398
4. Des actions de formation pour accompagner la transformation des pratiques.....404
5. Un documentaire sonore pour documenter les pratiques ou accompagner le changement ? La participation des acteurs … et de la chercheuse.....408
Synthèse de la cinquième partie.....415
Conclusion générale.....417
1. Une synthèse linéaire.....418
2. LAAC, un dispositif kaléïdoscopique : des appropriations multiples.....424
3. Repenser LAAC en contexte de reconfiguration des transmissions éducatives et culturelles.....434
4. Analyse critique, limites et perspectives de la recherche.....441
Bibliographie.....449
Sources documentaires.....493
Filmographie.....497
Liste des tableaux et des figures.....501
Résumé.....513
Abstract.....514

Liste des abréviations

ACCILR : Association des cinémas et circuits Itinérants de l'ex-Languedoc-Roussillon

ACREAMP : Association des cinémas de recherche et d'essai d'Aquitaine, du Limousin et de Midi-Pyrénées

ACRIRA : Association des cinémas de recherche indépendants de la région alpine

ADAGE : Application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle

AE : Art et essai

AED : Assistant.e d'éducation

AFCAE : Association française des cinémas d'Art et d'Essai

AFECCAV : Association française des enseignants et chercheurs en cinéma et audiovisuel

AFRHC : Association française de recherche sur l'histoire du cinéma

ANCT : Agence nationale de la cohésion des Territoires

APA : American psychological association

APCVL : Atelier de production Centre-Val de Loire (1991-2012)

ARCALT : Association des rencontres cinéma d'Amérique latine de Toulouse

ARF : Association des Régions de France

BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur

BnF : Bibliothèque nationale de France

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAV : Option cinéma audiovisuel

CFA : Centre de formation d'apprentis

CFE : Comité du film ethnographique

CFMI : Centres de formation des musiciens intervenants

CLESCO : Comportement, langage, éducation, socialisation, cognition

CLSH : Centre de loisirs sans hébergement

CNC : Centre national du cinéma

CNDP : Centre national de documentation pédagogique

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CNU : Conseil national des Universités

COIC : Comité d'organisation de l'industrie cinématographique

COSEAC : Commission d'orientation et de suivi des enseignements et activités du cinéma-audiovisuel.

CRDP : Centre régional de documentation pédagogique

DAAC : Délégation académique à l'action culturelle, devenue Délégation académique de l'éducation artistique et culturelle.

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche.

DDAI : Délégation au développement et aux affaires internationales

DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DRAC : Direction régionale des affaires culturelles

DRAAF : Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt

DUMI : Diplôme universitaire de musicien intervenant

ÉCLAT : Éducation, culture, loisirs et animation au service des territoires

EDF : Électricité de France

EFTS : Éducation, formation, travail, savoirs

EMI : Éducation aux médias et à l'information

EN : Éducation nationale

ENSFÉA : École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole

EPCC : Établissement public de coopération culturelle

ESC : Enseignement d'éducation socio-culturelle, spécificité des établissements agricoles

EREA : Établissement régional d'enseignement adapté

ESEC : École supérieure des études cinématographiques

FFCC : Fédération française des ciné-clubs

FIL : Formations d'initiative locale

FNCF : Fédération nationale des cinémas Français

FLEC ou FLECC : Fédération loisirs et culture cinématographique

FONJEP : Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire.

FRAMESPA : France, Amérique, Espagne, sociétés, pouvoirs, acteurs

GNCR : Groupement national des cinémas de recherche

GRREM : Groupe de recherche sur la relation enfants médias

HLP : Spécialité Humanités, littérature et philosophie

IA-IPR : Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IDHEC : Institut des hautes études cinématographiques (1943-1986)

IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche

IGB : Inspection générale des bibliothèques

IGEN : Inspection générale du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche

IGÉSR : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

IGJS : Inspection générale de la jeunesse et des sports

INA : Institut national de l'audiovisuel

INJEP : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

INRP : Institut national de recherche pédagogique

IRCAV : Institut de recherche sur le cinéma et l'audiovisuel

JLC : Jeunes et lycéens au cinéma

LAAC : Lycéens et apprentis au cinéma

LARA : Laboratoire de recherche en audiovisuel

LEGT : Lycée d'enseignement général et technologique

LEGTA : Lycée d'enseignement général et technologique agricole

LERASS : Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales

LGBT et LGBTQIA+ : Lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, queer, intersexes et asexuelles.

LiR : Librairie indépendante de référence

LP : Lycée d'enseignement professionnel

LPA : Lycée professionnel agricole

LR : Languedoc-Roussillon

MFR : Maison familiale rurale

MJC : Maison des jeunes et de la culture

MP : Midi-Pyrénées

OPC : Office professionnel du cinéma

OROLEIS : Office régional des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son

PAF : Plan académique de formation

PASTEL : Patrimoine scientifique toulousain et environnement local

PCS : Professions et catégories socio-professionnelles

POUM : Parti ouvrier d'unification marxiste

RCD : Remplacement de courte durée

RTE : Réseau de transport d'électricité

SCOP : Société coopérative et participative ou société coopérative de production

SEF : Sciences de l'éducation et de la formation

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SEP : Section d'enseignement professionnel

SHS : Sciences humaines et sociales

SIC : Sciences de l'information et de la communication

TESS : Tiers-espace socio scientifique

UPE2A : Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants

UFOCEL: Union française des œuvres du cinéma éducateur laïque

UFOLEIS : Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son

VàD : vidéo à la demande. En anglais, VOD (*video on demand*).

VàDA : vidéo à la demande par abonnement. En anglais, SVOD (*subscription video on demand*).

Introduction. Genèse et contexte de la recherche

Cette thèse s'inscrit au croisement d'un contexte sociétal en pleine transformation, de réflexions d'acteurs de terrain, des questionnements qui ont jalonné mon parcours professionnel dans le champ de l'éducation aux images et aux médias, et d'une démarche réflexive entreprise lors d'un master en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Il s'est nourri par ailleurs des enjeux scientifiques actuels sur la question de l'Éducation artistique et culturelle (EAC) et de l'éducation au cinéma en particulier, mais également du positionnement épistémologique et des recherches participatives développées au sein du thème 3 de l'Unité mixte de recherche « Éducation Formation Travail et Savoirs » (EFTS)[1].

Cette introduction vise à restituer les différents contextes dans lesquels s'inscrit cette thèse. Elle fournit quelques clés de compréhension pour se repérer face à un projet de recherche traversé par la complexité : celle de la trajectoire de la doctorante et de son parcours doctoral, celle des ancrages disciplinaires et des terrains concernés, celle du processus d'élaboration de la thèse elle-même. Elle s'attache à resituer le parcours entrepris, à présenter les coulisses du travail de recherche, et à rendre compte des raisons et des motivations qui ont présidé à l'élaboration de ce travail sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC) tel qu'il se déploie en Occitanie.

Engagée dans le champ de l'éducation au cinéma et aux médias depuis plus de quinze ans, je suis partie d'un ensemble de questionnements partagés avec d'autres acteurs professionnels à propos du sens de la transmission et des formes qu'elle revêt dans un contexte de transformation des contenus audiovisuels et des usages. Notre réflexion autour de l'évolution du rôle des intermédiaires culturels s'est ainsi construite, selon une démarche itérative, au croisement de notre expérience professionnelle, des préoccupations d'acteurs de terrain et des vifs débats sur la démocratisation culturelle et l'éducation culturelle et artistique (EAC) animant tant la sphère médiatique que scientifique, comme nous le verrons.

Cette thèse s'attache à comprendre l'expérience qu'ont les acteurs du dispositif LAAC (élèves, intervenants, coordinateurs, enseignants) en vue d'explorer les dynamiques d'appropriation et de transmission culturelle à l'œuvre dans un contexte de reconfiguration. Cette perspective nous a conduit à mener une recherche qualitative et exploratoire, dont les enjeux principaux consistent à documenter et à comprendre comment les acteurs perçoivent

1 L'unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS) est sous la tutelle de l'université Toulouse Jean Jaurès et de l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole. Le thème 3 s'intitule « Organisations et participation – Accompagnement du changement en éducation et formation ».

et s'approprient les enjeux de LAAC, à explorer les processus de médiation et de réception, mais aussi à accompagner la réinterrogation des enjeux et des pratiques qui anime les intermédiaires culturels.

Saisir la façon dont les acteurs interagissent – entre eux et avec leurs environnements – au sein des différents niveaux du dispositif LAAC revêt une pertinence scientifique dans la mesure où les études existantes se focalisent généralement sur l'un des pôles de l'intermédiation (production, médiation, réception) et non sur les dynamiques qui les lient. Nous inscrivons notre réflexion notamment dans le sillon creusé par les travaux interdisciplinaires récents sur l'Éducation artistique et culturelle (EAC) (Eloy, 2021 ; Jonchéry & Octobre, 2022). Par ailleurs, dans un rapport assumé sciences et société, notre recherche revendique une pertinence sociale dans la mesure où elle participe, même modestement, à la réinterrogation des pratiques professionnelles. Ainsi, si notre recherche demeure essentiellement à visée heuristique, elle s'inscrit aussi dans une perspective transformative, défendue de longue date par les SEF.

Élaboré au fur et à mesure de notre avancée sur le terrain, puis de son éclairage par la littérature scientifique issue principalement des SEF et des Sciences de l'information et de la communication (SIC), notre cheminement interroge ainsi l'expérience du dispositif LAAC et la façon dont les acteurs y interagissent et le transforment, tout en explorant en filigrane la place de la recherche dans l'accompagnement au changement (Broussal, 2017 ; Cros & Broussal, 2020 ; Germier, 2014 ; Marcel, 2015).

Après avoir exposé notre parcours de formation et professionnel, nous présentons la genèse du projet de thèse. Ce retour aux sources nous permet d'éclairer les enjeux principaux que la thèse soulève et de donner à voir le *lieu* d'où l'on parle. Par ailleurs, notre parcours doctoral a été marqué par des contextes d'incertitudes, d'instabilité et de crise qui sont venus remanier profondément le projet. Nous exposons ici le cheminement sinueux vers le commencement de notre « odyssée à bord du navire Thèse » (Chauffriasse & al., 2020, pp. 229-239). Enfin, toujours dans une perspective d'intelligibilité du propos et de clarification de sa mise en forme, nous présentons les choix d'écriture et la structuration de la thèse.

1. Retour aux sources : un parcours de formation et professionnel non linéaire

J'entretiens un double rapport à l'éducation au cinéma, étant tout à la fois apprentie-chercheuse et praticienne[2]. Coordinatrice de projets d'éducation au cinéma et aux médias, programmatrice de films, formatrice et intervenante au sein de différentes structures associatives depuis quinze ans, je dispose de connaissances approfondies du milieu de la diffusion et de la médiation du cinéma, des pratiques professionnelles, des difficultés rencontrées par les acteurs et des défis auxquels ils se confrontent. Je revendique de ce fait un rapport tant aux savoirs théoriques qu'aux savoirs expérientiels et professionnels, mais aussi une démarche de recherche qui tente d'associer les acteurs de terrain. Cette posture s'explique en particulier par mon propre parcours dont l'évocation devrait permettre de mieux situer ma démarche et mon rapport à l'objet de recherche.

Ma formation à la recherche s'est déroulée dans plusieurs contextes, me faisant découvrir l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, les SIC, puis, sur le tard, les SEF. Mon appétence à explorer les points de rencontre entre les disciplines m'a amenée à suivre, dans le cadre d'un Master en histoire contemporaine (2005-2007), les traces de Jean Rouch, à la fois ethnographe et cinéaste, scientifique et artiste, producteur et médiateur. Sa trajectoire m'a conduite à développer une approche sociale et culturelle du cinéma ; son étude m'a également initié à l'histoire des disciplines relevant des sciences humaines et aux enjeux épistémologiques et méthodologiques. Cette expérience a renforcé un peu plus mon intérêt pour la construction des savoirs et leur diffusion, ainsi que pour les démarches à la frontière entre le monde scientifique, et le monde culturel et artistique.

La question de la production d'œuvres et de leur médiation m'a fait emprunter un nouveau chemin, ancré cette fois en SIC et en sociologie de la culture : dans le cadre d'un Master à l'École supérieure d'audiovisuel (2007-2008), je me suis intéressée aux ciné-clubs toulousains comme dispositifs de construction des cinéphilies et à la patrimonialisation du cinéma à Toulouse. Ce fut pour moi l'occasion de mener mes premiers entretiens semi-directifs avec des professionnels engagés dans le milieu de la conservation et de la diffusion du patrimoine cinématographique. J'ai alors effectué plusieurs stages ouvrant sur un premier emploi à la Cinémathèque de Toulouse en 2009. C'est à cette date également que je me suis engagée dans un parcours doctoral en histoire ; conjuguant les champs et les démarches investis lors de ma formation initiale, mon travail portait sur les institutions et les réseaux du cinéma ethnographique en France (années 1940-1970). Néanmoins, le projet a été interrompu deux ans plus tard sous le triple effet de la charge importante du travail à la Cinémathèque de Toulouse, de la naissance de ma première fille et de l'accès aux sources rendu très compliqué[3].

2 Assumant la part de subjectivité inhérente au projet de recherche, ce retour aux sources est rédigé à la première personne du singulier.

Si j’ai poursuivi de façon ponctuelle mes activités de recherche autour de l’histoire du cinéma ethnographique et du cinéma éducateur, je me suis alors essentiellement concentrée sur mon activité professionnelle comme chargée de l'action éducative et culturelle à la Cinémathèque de Toulouse. Précédemment chargée de l’accès aux collections du lieu patrimonial, j’ai donc été recrutée en 2009 sur ce poste nouvellement créé. Responsable de sa conception, de sa mise en œuvre et de son développement, je n’étais pourtant ni formée à l'ingénierie culturelle, ni à la médiation culturelle et n'avais, à ma prise de poste, qu'une idée imprécise et naïve des missions qui m'incombaient, basée sur mes précédentes expériences : animatrice formée au Céméa, intervenante occasionnelle dans le cadre d’ateliers de photographie, coordinatrice bénévole de projets socio-culturels, chargée d'enseignement dans une structure associative. Ces expériences se démarquaient finalement assez nettement du contexte que j’intégrais. Les atouts dont je disposais relevaient alors moins de mes compétences que de mon appétence pour la structure elle-même dans laquelle j'avais été successivement documentaliste, technicienne du film et assistante de communication en qualité de stagiaire, puis assistante du conservateur au sein du département des collections (2007-2008). Cette connaissance du milieu et des problématiques liées au patrimoine cinématographique et à sa diffusion, de l'organisation de la structure, et la proximité avec l'équipe donnaient finalement à la direction les gages d'une intégration réussie et de facultés d'adaptation sur sein un poste dont il a fallu dessiner les contours. Le défi à relever était de taille, mais passionnant.

Pendant plus de six ans, j’ai donc élaboré la programmation jeune public, conçu et mis en œuvre des projets destinés aux enfants, aux adolescents et aux jeunes adultes, tant sur les temps familiaux, scolaires, périscolaires, personnels. Mes missions se situaient à la lisière entre la valorisation du fonds patrimonial et l’éducation au cinéma, entre une conception classique de la transmission culturelle et une volonté de construire avec les acteurs partenaires – des milieux éducatif, socio-éducatifs et socio-culturels –, entre le souci de mener à bien des projets qui font sens (la visée « qualitative ») et l’impérieuse exigence de la fréquentation (la visée « quantitative »).

Les interrogations liées au contenu même de mes missions et aux modalités de leur exercice m'ont amenée à réemprunter le chemin de l'université. Reprendre des études s'offrait comme une respiration : la possibilité de renouer avec mon goût pour la recherche, l'envie de découvrir de nouveaux terrains, de nouveaux outils. Ce retour à la réflexion me donnait aussi la possibilité de professionnaliser une démarche incertaine, issue du terrain : la formation et l’accompagnement des professionnels qui me sollicitaient de plus en plus dans le cadre de mon travail. L'inscription au Master « Formation de formateurs » du département de SEF de l’université Jean Jaurès (2014-2015) est ainsi née d'un besoin et d’une envie de prendre du recul sur un milieu, sur des pratiques. Au fil des mois, la formation est devenue une voie de réorientation professionnelle : l’occasion précieuse de

3 En effet, mon travail reposait en grande partie sur les archives du Comité du film ethnographique (CFE) qui ont été intégralement transférées en 2009 au département des manuscrits de la Bibliothèque nationale de France (BnF) et au service des archives du film à Bois d’Arcy (collections du CNC).

revisiter mon approche de la coordination et de la médiation, de professionnaliser mes démarches de formatrice et de me former moi-même à l'évaluation de dispositifs éducatifs et culturels.

Parallèlement à ce retour à l'université comme étudiante, je la réintégrais aussi comme chargée d'enseignement au département Art&Com en y dispensant des cours sur l'étude des publics, l'histoire du cinéma et l'analyse filmique et en animant des ateliers d'écriture. C'était le hasard, et le hasard fait parfois bien les choses : s'ouvrait alors à moi un espace d'exploration et d'expérimentation de ce que j'abordais lors de mes cours à propos notamment des théories de l'apprentissage, des approches pédagogiques mais aussi des postures de formateur et de formatrice.

L'année suivante, mon expérience à la Cinémathèque s'achève. Je commence à développer une activité professionnelle indépendante, travaillant tour à tour comme intervenante, formatrice, programmatrice auprès de plusieurs structures associatives, tout en poursuivant mes activités d'enseignement. C'est à ce moment-là que je me vois confier par l'ACREAMP (actuellement Cinéphilae)[4] la coordination d'une enquête sur l'éducation à l'image en Midi-Pyrénées. Avec le Master professionnel de « Formation de formateur », cette expérience constitue le socle sur lequel s'est construit le projet de thèse. Nous revenons plus loin sur ces deux moments-clés dans la genèse de la thèse.

En 2016, j'intégrais également le Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales (LERASS)[5] en tant que chercheuse associée (2016-2018). Je participais en particulier au programme « Patrimoine scientifique toulousain et environnement local » (PASTEL)[6] au sein duquel j'étais chargée de deux projets : l'un scientifique et l'autre pédagogique. Le premier consistait à l'analyse de l'évolution des représentations médiatiques de Toulouse en tant que ville scientifique et universitaire à travers les reportages télévisés nationaux et régionaux conservés par l'Institut national audiovisuel (INA)[7]. Le second impliquait l'accompagnement d'étudiants en Master 2 Arts et communication chargés de réaliser un web-documentaire sur le projet PASTEL. Cette expérience formatrice me permet de relier une nouvelle fois des préoccupations scientifiques, culturelles et pédagogiques.

---

4 L'ACREAMP, devenu Cinéphilae en juin 2022, est un réseau regroupant 90 salles de cinéma Art et essai en Occitanie et en Nouvelle Aquitaine. Elle a été créée en 1982 à l'initiative de l'AFCAE (l'Association Française des Cinémas Art et Essai) et de plusieurs exploitants de salles du Grand Sud-Ouest. Elle coordonne à l'échelle du territoire le dispositif national d'éducation au cinéma Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC).

5 Le LERASS est un laboratoire pluridisciplinaire de l'Université de Toulouse 3 – Paul Sabatier créé en 1983 et équipe d'accueil depuis 1990.

6 Ancré dans la méthodologie des sciences de l'information et de la communication, et nourri par des réflexions issues de l'histoire contemporaine, de l'anthropologie, de la sociologie, de l'archéologie et de la géographie, le programme PASTEL s'intéresse aux processus de patrimonialisation propres au milieu universitaire et aux interactions des scientifiques avec leur environnement socio-économique local. Cf. https://pastel.hypotheses.org/

7 Cf. https://pastel.hypotheses.org/category/medias-et-universites/le-fonds-audiovisuel-de-lina

L'idée de conjuguer une activité de recherche en lien avec le monde professionnel se raffermit à cette époque-là, malgré une appréhension à m'engager dans une thèse après l'échec d'une première expérience de doctorat et vis-à-vis d'un statut professionnel devenu très précaire. Il me fallut encore attendre une année pour que le contexte me permette de franchir le pas – nous y revenons plus loin.

2005-2007	Master II - Histoire contemporaine, histoire du cinéma Mémoire sur l'itinéraire intellectuel et institutionnel de l'ethnographe cinéaste Jean Rouch (1917-2004)
2007-2008	Master II - Arts du spectacle et médias Parcours Esthétique audiovisuelle – Communication audiovisuelle et médias - ESAV Mémoire sur les ciné-clubs toulousains et le patrimoine cinématographique à Toulouse
2009-2011	Doctorat – Histoire spécialité Histoire contemporaine (non abouti) L'institutionnalisation du cinéma ethnographique en France : le Musée de l'Homme et le Comité du film ethnographique (1950-1970). Université Toulouse – Le Mirail. Laboratoire FRAMESPA
2015-2016	Master II - Formation de formateurs (SEF) Etude d'impact d'un dispositif d'éducation à l'image
2018-2024	Doctorat SEF et SIC Université Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire EFTS Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. IRCAV

Tableau 1: Récapitulatif de ma formation universitaire

2. La genèse du projet de thèse en terrain mouvant : moments fondateurs et bifurcations

Brossés à grands traits, ces quelques éléments éclairent un peu mieux le(s) *lieu(x)* d'où je parle. Pourtant, cela n'explique pas précisément les origines de *ce* projet de recherche. À l'heure où je mets en forme ma recherche, il me faut regarder dans le rétroviseur pour retracer le chemin parcouru depuis l'inscription en doctorat et, au loin, deux commencements remontant finalement à l'année 2015 avec, d'une part, la finalisation du mémoire de Master « Formation de formateurs » et, d'autre part, le démarrage d'une enquête issue d'une commande sur les dispositifs d'éducation à l'image et aux médias en Midi-Pyrénées. Ces deux expériences, que je présente ci-dessous, ont nourri de manière significative mon regard et mon geste et ont fait naître l'idée de thèse, laquelle a dû cheminer en eaux troubles un moment avant de pouvoir s'amarrer.

2.1. L'étude d'impact d'un dispositif d'éducation au cinéma à l'école primaire

À travers le mémoire du Master en SEF « Formation de formateurs » (2015), j'ai entrepris un travail d'enquête sur un dispositif partenarial d'éducation au cinéma mené à l'école élémentaire. Si j'évoque ce travail, c'est qu'il préside à l'élaboration de cette recherche doctorale et porte déjà en lui une partie des questionnements qui a fondé mon travail de thèse. Née de mes interrogations quant aux *effets* des projets d'éducation au cinéma, cette enquête visait à mieux comprendre comment une action d'éducation à et par l'image faisait évoluer le rapport à l'image et aux savoirs des élèves. Le dispositif municipal d'éducation artistique et culturelle « Passeport pour l'art », né à Toulouse en 2009, était mon terrain d'investigation et en particulier le parcours proposé aux classes de cycle 3 par le service éducatif du festival Cinélatino[8]. Il s'agissait de déterminer en quoi le dispositif participait à la reconfiguration du travail éducatif au sein de la classe, de l'école et avec l'extérieur. En m'appuyant sur les travaux scientifiques de Charlot (1997) et de Charlot, Bauthier et Rochex (1992), je cherchais également à mieux saisir les rapports aux savoirs des élèves dans un contexte d'évolution des pratiques culturelles des *digital natives* (Octobre, 2014) mais aussi à mettre en exergue, à partir d'une étude de cas, les enjeux du travail en partenariat (Zay, 1994 ; Mérini, 2007 ; Mérini & Ponté, 2009 ; Filiod, 2012).

L'étude d'impact dans une perspective d'accompagnement scientifique du changement (Autissier & Moutot, 2013 ; Guy, 2014 ; Broussal, Ponté & Bedin, 2015) de ce dispositif visait une réflexion sur les enjeux du travail partenarial en matière d'éducation au cinéma mais aussi l'amélioration des pratiques des intervenants culturels en interaction avec le milieu éducatif. Cette enquête m'a permis d'objectiver l'EAC et d'en relativiser l'incidence : il n'est pas *en soi* une solution contre l'échec scolaire, ni contre la réduction des inégalités.

Par ailleurs, cette recherche a montré comment le travail partenarial entraînait la reconfiguration des rôles (enseignant/intervenant) et des identités professionnelles. L'identification des représentations et la clarification du rôle de chacun en amont du projet apparaissent comme des leviers essentiels pour faciliter les relations entre les enseignants et les intervenants. À défaut de résoudre tout conflit, l'explicitation permet de déjouer certaines incompréhensions latentes, propres au travail collectif. Dans un contexte social et politique en pleine mutation traversé par une « crise des identités professionnelles » (Dubar, 2001), l'enseignant devient un « homme pluriel » (Lahire, 1998). Or, le développement de projets menés avec l'extérieur de l'école modifie également le rapport de l'extérieur avec le monde scolaire. Par l'institutionnalisation de l'EAC et la généralisation de dispositifs territoriaux, le rôle attribué aux structures culturelles évolue. Sous couvert de

8 Le festival Cinélatino qui a été fondé en 1989 par un collectif d'associations de solidarité avec l'Amérique Latine sous le nom d'Association des rencontres cinéma d'Amérique latine de Toulouse (ARCALT) et dont l'enjeu est de créer des liens entre les créateurs latinos-américains invités, le public, les professionnels et les médias. Cf. Rueda (2006, 2018).

démocratisation de la culture et d'ouverture culturelle de l'École, celles-ci acquièrent une place plus légitime au sein du monde de l'éducation. Cette redéfinition contribue à considérer des partenaires culturels non plus seulement comme de simples lieux de ressources mais aussi comme un vivier de compétences, complémentaires à celles de l'école. L'expérience du projet collectif et la régularité des interventions ont contribué à modifier les représentations des acteurs impliqués et à faciliter le développement professionnel des enseignants et des intervenants culturels.

Enfin, cette étude a mis en lumière un certain nombre de conditions – situations, outils, activités – favorisant la visée émancipatrice d'un projet culturel, dédié en particulier au cinéma. Le recours à un intervenant semble faire partie de celles-ci, justement parce qu'il est un acteur extérieur à l'école et qu'il n'est pas garant d'une culture scolaire renvoyant traditionnellement davantage au « sensé » qu'au « sensible ». Cette rencontre avec un tiers, s'il se positionne comme guide et non comme sachant, crée des situations propices à l'implication des élèves, à la co-construction de savoirs et favorise de nouvelles perspectives culturelles. C'est pleinement dans le prolongement de ces réflexions que s'inscrit ce travail de thèse qui s'origine dans une autre enquête, impulsée cette fois par le milieu professionnel.

2.2. Les préoccupations du terrain : une enquête initiatrice (Midi-Pyrénées, 2015-2016)

Sollicitée en septembre 2015 par l'ACREAMP (actuellement Cinéphilae), après l'obtention d'un financement de la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC), je mène une enquête auprès des professionnels impliqués dans l'éducation aux images sur le territoire de l'ex-Midi-Pyrénées. Il s'agit de dresser l'état des lieux des dispositifs d'éducation à l'image existants et d'identifier les pratiques mises en œuvre par les acteurs de terrain. L'étude permet de recueillir des récits d'expériences menées auprès des publics et de saisir les manières dont les acteurs s'approprient les enjeux d'une politique en faveur de l'éducation à l'image, où ils impulsent, à leur tour, des initiatives. Cette enquête facilite l'identification des représentations et des préoccupations des acteurs du territoire engagés dans des actions d'éducation aux images.

Globalement, l'état des lieux des dispositifs existant à l'échelle du territoire régional laisse entrevoir une multitude de propositions, participant activement au maillage territorial. L'enquête a révélé l'importance du rôle des acteurs de terrain dans le dynamisme de l'éducation à l'image sur le territoire : la pluralité des profils et des parcours des intervenants, leur affiliation à plusieurs structures, leurs expériences et les valeurs qui les animent constituent d'importantes ressources dans la mise en œuvre de la politique d'éducation à l'image qui vise tant l'ouverture culturelle que le développement de l'esprit critique. Les actions et dispositifs présents sur le territoire mettent en relation une diversité d'acteurs aux pratiques professionnelles disparates. La grande diversité des situations et des cadres d'intervention a été mise en exergue, ainsi que la pluralité des intervenants dont les

profils et les parcours induisent des représentations particulièrement variées de l'éducation à l'image. Il en est néanmoins ressorti certains éléments saillants concernant les représentations des acteurs interrogés (enseignants, intervenants).

En premier lieu, les interventions extérieures constitueraient un espace d'ouverture culturelle et de réflexion autour des questions de société que les œuvres soulèvent, quelle qu'en soit la nature (fiction, documentaire…). L'idée de contribuer à former un spectateur actif, émancipé, est au cœur de la plupart des préoccupations émises. Par ailleurs, les acteurs insistent sur le fait que les conditions et les situations d'intervention déterminent pleinement la qualité de celles-ci ; les liens entre les partenaires d'une action constituent un préalable essentiel, tout comme le temps accordé à la préparation et au déploiement des actions.

Les acteurs interrogés font également part de leurs préoccupations et des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur activité. Les intervenants évoquent l'évolution des pratiques médiatiques et spectatorielles des publics qui complexifient leurs interventions : certains regrettent un *« formatage cinémato-télévisuel »*, d'autres évoquent la nécessité de *« rester au courant de ce que les élèves regardent et écoutent pour pouvoir s'y appuyer au cours des interventions »*. La réception qu'ont les élèves des films constitue en tout cas un fort sujet de préoccupation tout comme la façon de faire face à leurs réactions et de les accompagner à *« s'exprimer, à exprimer des idées, des émotions »*. Un autre point de questionnement se situe au niveau de la tension permanente entre une éducation artistique au cinéma et les dimensions sociétales et sociales que les films soulèvent. Les façons de s'emparer de cette tension divergent néanmoins : certains préfèrent se *« concentrer sur les questions de forme cinématographique »*, quand d'autres en font le cœur de leurs interventions : *« Il ne s'agit pas d'une simple "éducation artistique", et c'est aussi cette tension avec le présent qui me permet d'obtenir une bonne qualité d'écoute en classe* […]. *C'est ce qui donne du sens à mon travail »* (enquête 2015-2016).

Par ailleurs, l'enquête est l'occasion pour les intervenants d'exprimer le besoin d'échanger sur leurs pratiques, de se former et d'acquérir une reconnaissance de leur activité. Ce qui ressort, c'est d'abord la nécessité de partager des temps d'échange et de réflexion sur les enjeux et les pratiques d'accompagnement des films : *« Se poser enfin la question du rapport au film et à son langage et des finalités de l'analyse »*. C'est également l'intérêt de repenser le rapport aux élèves, malgré la contrainte fondamentale que représente la temporalité souvent très courte de l'intervention.

Sur la base de ces conclusions, des rencontres professionnelles ont vu le jour en juin 2016. Au cours de celles-ci, les résultats de cette enquête ont été présentés et discutés. Il en est ressorti l'impérieux besoin des acteurs de se réunir régulièrement. Par ailleurs, la volonté de créer un pôle d'éducation à l'image accompagnant les professionnels sur le terrain a été évoquée. Concrètement, ce sont donc des temps d'échanges de pratiques qui se mettent en œuvre sous l'impulsion de l'ACREAMP (Cinéphilae) à partir de la rentrée

2016, puis de l'association En regards, créée en 2018 pour répondre justement à ces attentes du terrain, et que je vais présenter dans les lignes à venir. Hormis l'intérêt professionnel que j'avais éprouvé à l'idée d'accompagner les pratiques professionnelles, naissait de mon côté la volonté d'inscrire cette démarche dans un cadre scientifique. C'était aussi probablement un enjeu identitaire : renouer le fil interrompu, plusieurs années auparavant, d'un parcours doctoral, tisser entre elles les parties d'une même vie, réparer peut-être une histoire décousue. « Telle l'Odyssée, le voyage n'est pas de tout repos, mais il révèle celui qui s'y confronte » (Chauffriasse & al., 2020, p. 238).

2.3. Incertitudes, fluctuation et crise : une odyssée à l'épreuve des changements

C'est dans ce contexte de réinterrogation des pratiques et du sens de l'activité des acteurs d'un côté, et de mon intérêt pour la démarche d'accompagnement des pratiques professionnelles de l'autre, que l'association En regards est créée en 2018[9], simultanément à mon inscription en thèse. Née d'une volonté d'élaborer, avec et pour les acteurs de terrain, une réflexion sur les enjeux actuels de l'éducation aux images et aux médias, et de produire des ressources, l'association se tourne dès sa fondation vers l'UMR EFTS et contractualise une recherche-intervention (Bedin, 2013 ; Marcel, 2010, 2016 ; Broussal & al., 2015 ; Marcel & Broussal, 2017, 2022). À la fois participative et transformative, la recherche-intervention (RI) est envisagée pour faire vivre l'interaction entre la sphère scientifique et le monde professionnel, répondant au triple enjeu de l'association qui est d'accompagner et former les professionnels, de contribuer à améliorer la connaissance dans le domaine et d'expérimenter des démarches de recherche suivant une dynamique collaborative.

La demande de l'association En regards s'est peu à peu affinée : l'idée était alors d'accompagner le projet associatif visant un rapprochement des sphères professionnelle et scientifique autour des enjeux de l'éducation à l'image et de la formation des professionnels. Ainsi, s'est rapidement posée une double question : comment penser l'éducation aux images dans un contexte de transformation des pratiques médiatiques ? comment accompagner les professionnels engagés dans le champ de l'éducation aux images et aux médias face à l'évolution des transmissions culturelles ? La double visée défendue par la recherche-intervention (RI) a paru d'emblée une entrée pertinente pour accompagner le changement (visée praxéologique) en s'appuyant sur un travail qualitatif autour du rapport aux images des publics (visée heuristique) et en expérimentant des

9 L'association En regards est constituée par une équipe de membres co-fondateurs, de salariés et de stagiaires qui travaillent en partenariat avec les associations locales et des personnes ressources dans le champ de l'éducation aux images et aux médias. En regards se donne pour missions de favoriser la mise en réseau, de former les acteurs culturels, sociaux et éducatifs œuvrant dans le champ de l'éducation aux images, des médias et du cinéma, dans une dynamique partenariale entre les structures existantes, et de produire des connaissances en vue d'accompagner les pratiques.

démarches de recherche participative. De la question de départ concernant les modalités d'accompagnement des professionnels, le projet s'est construit sur l'hypothèse du processus de construction de savoirs pluriels à propos de l'éducation à l'image comme modalité d'accompagnement des pratiques professionnelles. Visant la production de savoirs contextualisés mis en relation avec l'action, la RI a semblé une démarche féconde pour accompagner une communauté professionnelle plurielle à penser collectivement l'éducation aux images comme facteur d'ouverture culturelle et de pensée critique (Piette, 1996, 2005) dans un contexte de mutation des pratiques médiatiques. Cette hypothèse posée, il nous fallait trouver un terrain d'intervention et d'investigation adéquat. Malheureusement, d'importantes difficultés ont émergé, nous contraignant à renoncer en partie au projet de RI, après l'échec de deux projets que nous résumons ici très succinctement.

Le premier (2018-2019) s'inscrivait sur le Tarn-et-Garonne où il s'agissait, pour l'association En regards, d'établir un état des lieux des structures et acteurs engagés dans le champ de l'éducation aux images et aux médias, et de renforcer la collaboration entre les acteurs. Néanmoins, le calendrier imposé par l'un des financeurs ne correspondait pas à celui d'une thèse et des tensions entre collectivités locales ont fini par reléguer la perspective d'une RI au rang de simple projet associatif.

Le second projet de RI (2019-2020) se situait sur le Grand Mirail, territoire toulousain investi par l'association En regards depuis sa création, où elle mène des ateliers, anime des formations auprès d'animateurs et d'éducateurs et construit, avec certains acteurs du quartier, un dispositif de médiation et de création autour des images. La collaboration de différentes structures autour de la production d'un outil semblait le cadre idéal pour mener la RI telle qu'elle avait été imaginée et contractualisée entre l'EFTS et l'association En regards. Néanmoins, la situation sanitaire due à la pandémie et le confinement qui a suivi ont affecté sa mise en œuvre : malgré la poursuite à distance d'une partie des ateliers menés auprès d'enfants et d'adolescents, les praticiens, co-chercheurs en devenir, se sont démobilisés en raison d'autres priorités en cette période tourmentée. À la différence de Javier (2023) qui analyse avec une grande finesse les effets de la crise sanitaire sur le processus de la thèse, le « en commun » (Marcel, 2020) qui forme le ciment du projet de RI – le volet « intervention » n'était, dans notre cas, pas suffisamment solide pour assoir l'implication des acteurs dans le projet. Ici, « le lien avec le terrain, du fait de l'articulation étroite entre intervention et recherche [a constitué] une vulnérabilité de la RI en tant qu'elle confronte la recherche aux aléas des terrains professionnels » (Javier, 2023, p. 12). La crise sanitaire a fragilisé le projet de RI, avant de le faire céder complètement.

3. Une éclaircie dans la tourmente : un projet qui se redessine à partir d'un nouveau terrain

Un nouveau contexte de recherche s'est finalement redessiné, toujours en pleine crise sanitaire. À la veille du confinement (mars 2020), je travaillais temporairement pour l'ACREAMP (Cinéphilae), qui co-coordonne le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC) à l'échelle de la région. Deux semaines après le début du contrat, le confinement avait été décrété, conduisant à une redéfinition de mes missions : préparer un projet de formation destiné aux intervenants et rédiger le bilan évaluatif du dispositif LAAC pour l'année en cours (2019-2020). C'est à ce moment-là qu'a émergé l'idée de revisiter, dans une perspective participative, les questionnaires habituellement envoyés aux partenaires en vue d'établir un bilan annuel et, surtout, d'impulser une nouvelle enquête, destinée cette fois aux élèves. Cette perspective répondait au manque de visibilité concernant la réception du dispositif LAAC par les publics. C'est une fois trouvé ce nouveau terrain d'investigation et d'intervention qu'une nouvelle étape de la thèse a pu se concrétiser.

3.1. Présentation du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC)

LAAC est un dispositif partenarial dont la mise en œuvre dépend tant du milieu scolaire que du milieu culturel : il repose sur la projection de trois films en salle de cinéma au cours de l'année scolaire et d'un accompagnement essentiellement théorique mené en classe par des enseignants et des intervenants extérieurs. Créé en 1998 dans la lignée de Collège au cinéma (1988) et d'École et cinéma (1994), LAAC est un dispositif d'éducation au cinéma qui se déploie sur le temps scolaire. Encadré par des conventions de développement cinématographique conclues notamment entre le Centre national de la Cinématographie (CNC), le Ministère de la culture, le Ministère de l'éducation nationale et les Conseils régionaux, il figure parmi les projets institutionnels les plus massifs qui aient été menées en matière de diffusion culturelle en France. Tout en étant inscrit dans une démarche de généralisation, ce dispositif participe de plain-pied à l'idéal de la démocratisation culturelle. D'après le bilan annuel du CNC, 45% des établissements scolaires ont participé à LAAC en 2021-2022. À la différence des filières Cinéma audiovisuel (CAV), le dispositif LAAC vise la sensibilisation d'élèves provenant de tous types d'établissements : lycées d'enseignement général et professionnel, publics et privés, de lycées agricoles et de centres de formation des apprentis (CFA). En 2021-2022, ils sont 323 915 élèves et apprentis à avoir participé au dispositif, ce qui représente 14,42 % des lycéens de France, essentiellement issus des lycées généraux et technologiques, ainsi que des lycées professionnels[10]. Les classes participent au dispositif à la demande des

10 93,45% des élèves participant à LAAC sont issus des lycées généraux et technologiques et lycées professionnels (Bilan national LAAC 2021-2022).

enseignants et autres référents, lesquels s'y impliquent bénévolement. Le CNC estime qu'ils sont 10 938 (soit près de 21% des enseignants de lycées) à participer au cours de l'année 2021-2022. Du côté des interventions extérieures, le CNC en comptabilise 3 402 cette même année ; 94 861 élèves et apprentis y auraient participé, soit seulement 29,3% des élèves et apprentis inscrits dans le dispositif. Enfin, LAAC repose sur le partenariat de nombreuses salles de cinéma (environ 45 % des cinémas et circuits itinérants), lesquelles ont réalisé 667 893 entrées en 2021-2022.

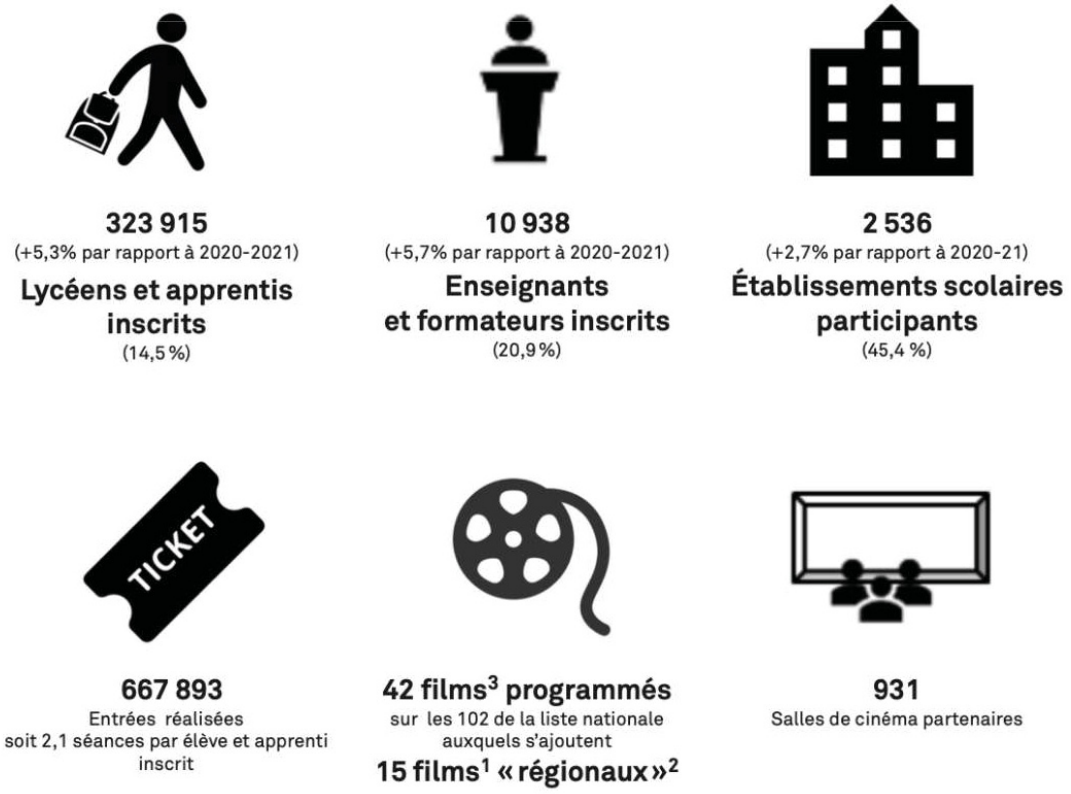


Figure 1: Chiffres-clés du dispositif LAAC 2021-2022. Source : Bilan national CNC (1)

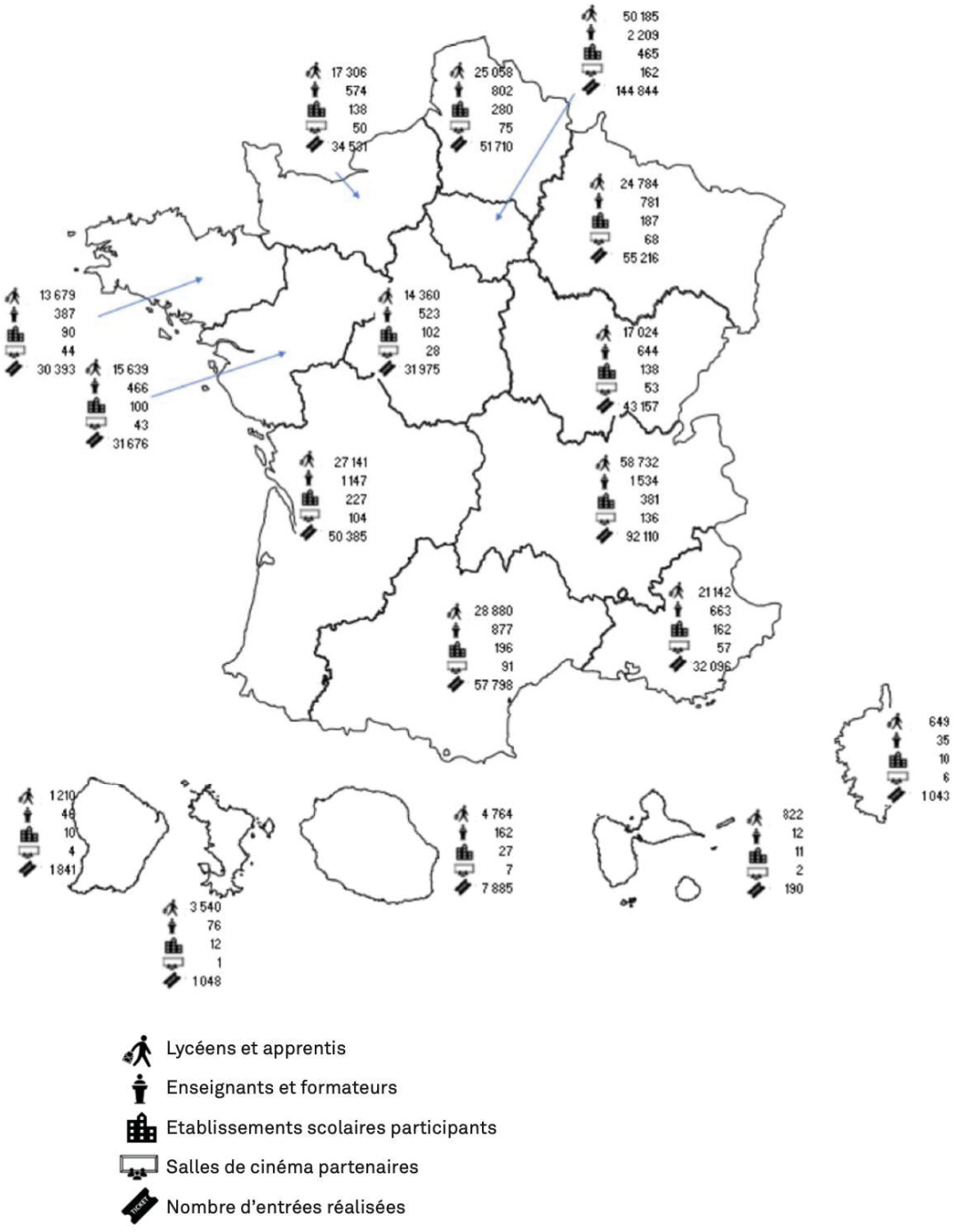


Figure 2 : Chiffres-clés de LAAC au niveau national pour l'année 2021-2022. Source : Bilan national du CNC (2)

En Occitanie, ce sont 28 880 élèves et apprentis, venant de 207 établissements des 13 départements de la région qui sont concernés par le dispositif LAAC, coordonné à l'échelle locale par deux structures associatives : Cinephilae (anciennement l'ACREAMP), réseau de salles de cinéma art et essai (pour l'Académie de Toulouse) et le festival Cinéma d'Alès – Itinérances (pour l'Académie de Montpellier)[11]. Ils sont 877 acteurs éducatifs impliqués[12], représentant environ 21 % de l'ensemble des enseignants – proportion identique à la moyenne nationale.

Si la plupart des statistiques correspondent aux moyennes nationales, notons que, au regard des autres coordinations, le nombre d'interventions extérieures est bien plus important en Occitanie qu'ailleurs : 1101 interventions ont été menées en 2021-2022 (885 interventions auprès de 25 260 élèves dans l'académie de Toulouse, et 216 interventions auprès de 6 436 élèves dans celle de Montpellier) ; elles représentent ainsi plus de 32 % de l'ensemble des interventions menées à l'échelle nationale.

Cette présentation succincte du cadre institutionnel et de repères statistiques référant à la fois au dispositif LAAC national et à la façon dont il se déploie quantitativement à l'échelle de la région Occitanie laisse entrevoir deux éléments qui intéressent plus particulièrement la construction de notre objet de recherche : son inscription dans un processus de généralisation de l'éducation au cinéma et la singularité du déploiement de LAAC dans la région, et en particulier dans l'académie de Toulouse.

Si le « terrain » participe à la dimension heuristique de la démarche de recherche, on perçoit combien il peut mettre à l'épreuve le questionnement (Messu, 2016) et, au-delà, la doctorante. Néanmoins, malgré les nouveaux rebondissements dus à la fermeture des salles de cinéma l'année suivante (2020-2021), affectant à la fois le dispositif LAAC et le protocole de recherche, la thèse était lancée : l'odyssée pouvait recommencer.

3.2. Une enquête « professionnelle » comme enquête empirique exploratoire ?

Cette phase initiale porte, comme c'est souvent le cas en SEF, sur des éléments « problématiques » émanant de l'espace socioprofessionnel. Comme nous l'avons évoqué en introduction, notre projet de recherche s'est redessiné au printemps 2020, dans un contexte marqué par le confinement et, l'intérêt de l'association ACREAMP (Cinéphilae) pour mieux caractériser la réception par les élèves du dispositif LAAC.

Dans ce nouveau contexte, nous avons remobilisé certains éléments de l'enquête professionnelle de 2015-2016. Parmi les conclusions du rapport, figurait l'expression de difficultés rencontrées par des intervenants, en particulier d'une complexification de leur

11 Les chiffres renvoient à l'année 2021-2022 ; ils sont tirés du bilan quantitatif produit par la coordination LAAC en Occitanie et du bilan national LAAC édité par le CNC.

12 Le bilan de la coordination régionale fait état de 883 enseignants.

activité dont ils attribuaient globalement la responsabilité aux transformations des contenus et des usages par les publics. La réception des élèves semblait constituer un sujet de préoccupation, tout autant que la façon de l'accompagner. L'enquête avait pointé des tensions entre les différentes façons d'appréhender tant les objets (médias, images, cinéma) que le sens de leur activité d'intervenant auprès des publics. En revanche, elle avait mis en évidence l'intérêt des acteurs à échanger sur leurs pratiques et parfois à se former.

L'enquête professionnelle de 2015-2016 a également été mobilisée en vue de construire les questionnaires en juin 2020, visant à la fois à établir un bilan qualitatif du dispositif LAAC en Occitanie, et à constituer l'enquête exploratoire de notre recherche auprès des différents acteurs impliqués dans le dispositif (intervenants, exploitants de salle de cinéma, enseignants et élèves). Si une partie des questions devait répondre au souci de la coordination d'évaluer son action, nous avons néanmoins disposé d'une grande liberté pour la construction d'outils de recueil de données suffisamment souple (questionnaires composés de nombreuses questions ouvertes) pour permettre une approche exploratoire du dispositif.

Par la confrontation avec le terrain spécifique de LAAC tel qu'il se déploie en Occitanie, nous avons fait émerger les premières interrogations qui allaient accompagner notre enquête exploratoire : quels sont les effets visés et vécus de l'éducation au cinéma sur les publics ? Quelle(s) influence(s) ont les évolutions des pratiques médiatiques et spectatorielles sur les interventions ? Quels sont les rapports entre les intervenants et le corps enseignant ? Entre les intervenants et les élèves ? Quelle est précisément l'activité des intervenants ? Comment se positionnent-ils vis-à-vis de la coordination régionale ? Quels sont pour eux les enjeux de LAAC ? Comment perçoivent-ils leur rôle au sein de ce dispositif ? Quelles pratiques mettent-ils en œuvre ? Évoluent-t-elles ? Comment penser et, éventuellement, accompagner les pratiques de médiation en contexte de changement, et dans quels objectifs ?

Quatre questionnaires sont donc construits à partir d'une réflexion partagée et administrés au printemps 2020 avec pour perspective de « permettre à l'ensemble des acteurs de s'exprimer sur l'opération Lycéens et apprentis au cinéma » (extrait de la présentation du bilan LAAC Occitanie 2019-2020). Malgré les conditions liées à la crise sanitaire, 773 élèves, représentant la grande diversité des 28 997 élèves participant au dispositif (territoire, types d'établissement, niveaux scolaires) ont répondu, ainsi que 219 enseignants, 20 intervenants et 16 exploitants de salles de cinéma impliqués dans le dispositif.

Le travail d'enquête au sens de Dewey (1934) ne peut commencer que dans l'étonnement (Thievenaz, 2017) de ce que l'on croit connaître (Bachelard, 1938) ; or, nous connaissons particulièrement bien le dispositif LAAC et nombre des enjeux qui le traversent, tout autant que certains acteurs qui le font vivre sur le terrain. Bien qu'elle soit construite à partir d'un questionnement ouvert, l'enquête par questionnaires ne constitue pas la méthode la plus adéquate à l'exploration. Mais rappelons que nous sommes alors au printemps 2020, en plein confinement, et qu'il est alors impossible de mener un travail de

terrain, sauf dans la perspective de documenter strictement la situation de confinement. Ainsi, notre exploration a d'abord consisté à nous défaire de certaines idées préconçues. Pour Kaufmann (1996), « [l]'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée [et] ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir » (p. 51). C'est aussi ce que suggère Thievenaz (2017) avec l'idée d'un « processus d'étrangéification du réel » qui permet à l'humain de réinterroger son environnement pour y déceler ce qu'il n'avait alors pas repéré ou estimé pertinent. Dans cette perspective, le choix d'associer les praticiens à l'élaboration des questionnaires s'est avéré intéressant, puisque cela a impliqué l'écoute et la compréhension de différents points de vue : celui de la coordination, celui d'intervenantes, celui d'enseignantes et d'enseignants, celui de la chargée de mission cinéma auprès de la DAAC[13]… Faire participer différents acteurs impliqués dans le dispositif LAAC a permis également de dépasser la difficulté qu'aurait pu constituer la double casquette que je portais encore jusque-là – ayant travaillé au sein de Cinéphilae de février à mi-juillet 2020. Une vigilance face à tout risque de complaisance a été d'autant plus mobilisée que la recherche s'origine dans une commande.

L'enquête – à la fois le processus général et ce travail d'enquête spécifique – a permis d'identifier plus précisément des tensions, notamment dans la façon de se représenter l'éducation au cinéma et la répartition des rôles de chacun des partenaires au sein du dispositif LAAC. Elle a aussi fait émerger de nouveaux points de vue, allant parfois à rebours de mes idées préalables, comme la perception des lycéens et des apprentis dont je n'avais pas soupçonné la diversité des réceptions face aux films ou comme l'attention portée par les élèves et les enseignants aux pratiques des intervenants. Comme l'expliquent Beaud et Weber (2010), « le terrain doit pouvoir […] fonctionner, sinon comme remise en cause radicale des théories, du moins comme série d'ajustements parfois très importants » (p. 55). Au-delà de ces considérations à propos de certains résultats de l'enquête, ce qui m'a surprise a été l'intérêt des jeunes d'être sondés sur leur rapport au cinéma et au dispositif LAAC.

D'un point de vue heuristique, cette première enquête a visé une meilleure compréhension du dispositif LAAC dans toutes ses manifestations, dans son contexte et dans son environnement naturel. C'est dans cette perspective que nous avons appréhendé l'ensemble de ses dimensions, et multiplié les points de vue des différents acteurs à son sujet. Au niveau méthodologique, ceci s'est traduit par une attitude nous permettant de laisser venir « toutes les informations susceptibles de jeter un éclairage sur le phénomène [étudié], quitte à les éliminer plus tard si elles ne s'avèrent pas utiles » (Amboise, 1996, p. 76)[14].

Le défi a donc été de réussir à identifier des phénomènes selon le point de vue des sujets observés et d'essayer d'y découvrir des formes de compréhension. Retenons à ce

13 La Délégation académique de l'action culturelle est devenue la délégation académique de l'éducation artistique et culturelle.

14 Il est à noter que certains résultats de cette enquête de 2019-2020 ont été remobilisés pour permettre des points de comparaison avec les enquêtes suivantes.

stade l'identification de phénomènes problématiques situés au plan socio-professionnel, que nous présentons ici de façon très schématique :

- La pluralité des objectifs visés par les partenaires éducatifs et culturels
  - Malgré l'intérêt des acteurs de terrain pour participer à un dispositif partenarial, il ressort une forte hétérogénéité des objectifs visés par ces derniers à travers leur participation au dispositif LAAC et certaines incompréhensions en résultant.
  - Les points de vue parfois divergents quant aux films à montrer aux élèves malgré leur attachement commun à l'idée d'une programmation hétéroclite de films supposément peu vus par les adolescents.

- La diversité des rôles que chacun s'attribue dans le dispositif, ou projette sur les autres partenaires et la forte hétérogénéité des pratiques
  - S'il ressort un réel intérêt du côté des élèves et des enseignants pour les interventions extérieures, l'enquête traduit également une grande diversité des attentes et des pratiques d'intervention, pas toujours en adéquation avec celles qui s'exercent
  - Les acteurs de terrain s'accordent globalement sur l'importance de prendre en compte l'évolution des pratiques spectatorielles des adolescents et de questionner les pratiques d'intervention autour des films.
  - Les acteurs témoignent de l'importance que revêtent les temps de formation et les rencontres professionnelles.

- La perception contrastée du dispositif LAAC par les élèves
  - La diversité de la réception des films et des interventions par les élèves.
  - Un écart très important entre les cultures audiovisuelles des jeunes et les films proposés sur le temps scolaire.
  - L'intérêt des adolescents de participer à l'enquête.

Une perspective praxéologique a émergé à ce stade-là de notre cheminement : enquêter sur la réception de LAAC par les publics pourrait constituer une modalité d'interrogation, voire de transformation, des pratiques d'intervention des intermédiaires culturels.

4. Structuration générale de la recherche

Située sur le « *continuum* entre *épistémè* et *praxis* » (Albero, 2017, 2019), notre démarche de recherche s'est déployée à partir d'allers-retours réguliers entre un travail de terrain et un travail de conceptualisation. En interaction permanente, les différentes étapes

de la recherche se sont entrecroisées. Dans un souci d'intelligibilité, nous revenons ici sur l'enchaînement des opérations et la logique qui les relie, en nous appuyant sur la structuration de la recherche en cinq moments-clés, telle qu'elle est proposée par Albero (2022), et au cœur de laquelle le processus d'ajustement tient une place essentielle :

- L'étape exploratoire et préparatoire qui correspond au moment initial permettant de prendre connaissance des conditions de la séquence d'enquête (besoins de connaissances, contraintes) pour mettre en place les conditions (conceptuelles et matérielles) de sa réalisation.

- Le recueil méthodique d'informations renvoie à la systématisation du recueil d'informations et d'organisation progressive de données significatives, en cohérence avec le protocole d'enquête en cours de stabilisation (problématique, question, hypothèse, éléments de revue de la littérature, éléments pour un cadre théorique, éléments de méthodologie, résultats attendus).

- La construction de corpus analysables est le moment de la stabilisation des données considérées comme pertinentes au regard des constituants de l'enquête (problématique, question, hypothèse, revue de la littérature en voie de stabilisation, cadre théorique avancé, méthodologie consolidée, résultats attendus).

- Les analyses et formalisations : la mise en forme des analyses des corpus de données pertinentes en relation avec les caractéristiques de l'enquête (problématique, question, hypothèse, revue de la littérature, cadre théorique, méthodologie, résultats attendus) et la conceptualisation.

- La restitution, la valorisation, la diffusion correspondent au moment de partage des résultats dans la prise en compte des modalités et finalités de la séquence d'enquête, des situations de communication et des publics. (Albero, 2022, p. 338)

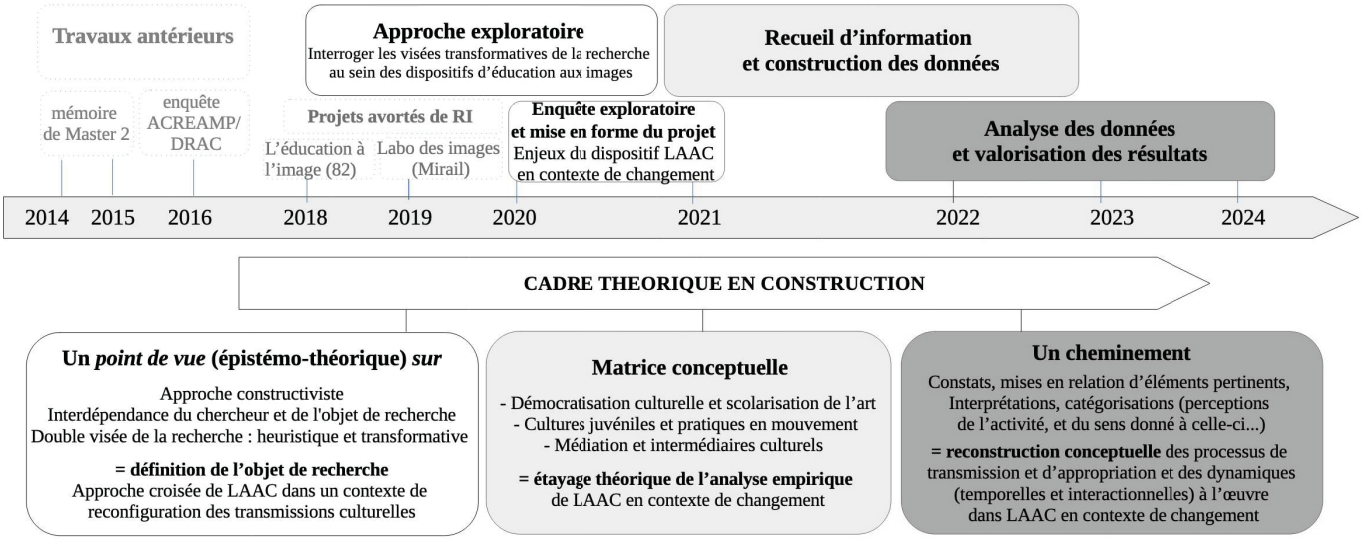


Figure 3 : Moments-clés de la recherche et articulation empirie/ théorie D'après Albero et Palvandi (2022)

Parmi ces moments-clés de la recherche, trois ont plus particulièrement guidé notre travail d'enquête dans son articulation au cadre théorique : l'approche exploratoire, le recueil et l'organisation des données, l'analyse de celles-ci et la valorisation de leurs résultats. Le travail sur le cadre théorique est intervenu à chacun de ces trois moments « construisant à la fois une continuité entre eux et une cohérence par ajustements successifs » (Albero & Paivandi, 2022, p. 358).

Le schéma permet au lecteur d'avoir une vue d'ensemble sur la structuration chronologique de notre recherche et la façon dont nous avons alterné des moments déductifs (formés par les résultats de la revue de la littérature, l'influence du « point de vue épistémo-théorique » (Albero & Pavandi, 2022) et des conceptualisations en construction) et des moments inductifs. Pour ces deux auteurs, cette alternance « conduit à des allers-retours entre consolidation du cadre théorique et explorations (terrain, revue de la littérature, matériaux). Dans cette temporalité de l'enquête, ces moments se superposent en partie et […] s'influencent selon une dynamique *spiralaire*. (Albero, 2013 ; Albero, Guérin, 2014 ; Albero & al., 2019) » (Albero & Paivandi, 2022, p. 358), nous y revenons au chapitre 5.

5. Les choix d'exposition de la recherche : choix d'écriture et logiques communicationnelles

Dans le but de faciliter la compréhension de notre réflexion, nous exposons ici les choix d'écriture et les logiques d'exposition de la recherche. Écrire, c'est d'abord donner du sens à l'ensemble par la mise en discours ; comme l'écrivent, à la suite de Bruner (2002) notamment, Marcel & Broussal (2020) : « La narration permet de tisser ensemble des éléments hétérogènes ».

Les choix d'écriture commencent avec la question de l'énonciation. L'emploi du pronom personnel « je » accentue la prise en charge énonciative : il est réservé aux passages se référant directement au parcours personnel, aux interventions nous ayant directement impliquée et à certains éléments réflexifs qui sont présentés en conclusion. Hormis ces passages, nous choisissons de mobiliser le « nous » permettant de rappeler que le travail de recherche académique s'inscrit dans le prolongement d'autres travaux et qu'il est par ailleurs nourri des échanges de collectifs scientifiques.

Avec l'usage de ces deux modes énonciatifs, nous nous inscrivons dans le prolongement de la suggestion de Olivier de Sardan (2000) :

> L'idéal serait de pouvoir user selon les circonstances des deux registres. Le « je » lorsqu'il s'impose – notamment quand le chercheur fait part de sa propre démarche – le « nous » à propos des passages où l'identification du discours se réfère nettement à la collectivité scientifique. Dès lors, la question ne se pose plus, le sens oriente de lui-même vers l'une ou l'autre expression sans avoir à y faire attention. Le texte prend de la sorte toute sa signification au lieu de la détourner artificiellement. (Olivier de Sardan, 2000, p. 92)

Le pronom « nous » est employé au féminin singulier lorsque le discours est porté par la doctorante ; dans les autres configurations, son utilisation est explicitée.

Concernant les discours d'autrui, nous différencions d'un point de vue formel les citations renvoyant aux auteurs de référence et celles énoncées par les enquêtés. Les premières sont présentées entre guillemets, ou placées en retrait, sans marques typographiques spécifiques. Du point de vue du référencement bibliographique, la rédaction suit les recommandations de l'écriture scientifique aux normes APA (American Psychological Association) de la 7e édition de la version française.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nos parti-pris épistémologiques réservent une place importante à la parole des acteurs (élèves, intermédiaires culturels, corps enseignants), laquelle se traduit dans l'écriture de cette thèse par le recours à de nombreux *verbatim*. S'ils ont pour fonction d'argumenter notre propos, nous envisageons également leur fonction heuristique, visant ainsi à faire avancer la réflexion. À la différence des citations issues de la littérature scientifique, nous présentons ces *verbatim* en italique.

Par ailleurs, loin d'être opposée à l'utilisation des systèmes d'écriture inclusive (Brunet, 2022), nous ne les mobilisons que très partiellement pour ne pas surcharger le manuscrit – en particulier la double flexion (« intervenantes et intervenants ») – ou pas du tout, pour des raisons de lisibilité, à l'instar des formules neutres ou non-binaires (« celleux, « toustes »…) ou du point médian (« enseignant·e·s »). En revanche, nous accordons de façon systématique les noms de métiers, des titres ou des grades (« maîtresse de conférences / maître de conférences »). Lorsque cela nous paraît justifié, nous favorisons les expressions génériques et les noms collectifs (« coordination », « corps enseignant »), ainsi que les termes ou formules épicènes, c'est-à-dire les termes dont la forme ne varie pas selon le genre (« scientifique », « élève »).

Enfin, du point de vue des choix de présentation, nous insérons dans le corps du manuscrit des illustrations que nous présentons au moyen de courtes légendes. Outre les schémas, les graphiques, les tableaux et photographies, nous faisons figurer aux chapitres 5 et 6 des encadrés présentant certains résultats. Produits dans la perspective de restituer des résultats d'enquête, ils ont un double objectif : celui de rendre compte des outils utilisés lors des restitutions aux acteurs, et celui de fluidifier la lecture par la synthèse de certains propos abordés dans le corps du texte. L'ensemble des figures et des tableaux font l'objet d'un référencement au sein d'une table des illustrations placée après la bibliographie. Les sigles auxquels nous avons recours sont également regroupés sous forme de liste, placée après le sommaire, et en amont de l'introduction.

Concernant les annexes, nous avons opté pour une présentation dématérialisée du fait du volume important qu'elles représentent : outre le tome qui les rassemble, nous mettons à disposition des membres du jury un lien d'accès vers les données mobilisées

dans le cadre de la thèse[15]. Elles sont constituées des données recueillies et construites dans le cadre de la recherche, de documents complémentaires, et des communications scientifiques qui viennent nourrir l'ensemble de la démarche de recherche.

6. Plan de la thèse

La structuration de la communication de notre travail relève nécessairement de partis-pris et de compromis entre les exigences propres à la rédaction d'une thèse et la nécessité d'intelligibilité et de clarté du propos. Elle implique en effet de résoudre le dilemme inhérent à la production de la trace de l'activité (d'enquête, de pensée, de raisonnement) de notre recherche (non linéaire) et le recours à l'écriture académique (principalement linéaire) laquelle ne permet pas toujours de rendre compte de l'approche multidimensionnelle des phénomènes. Pourtant, l'écriture façonne notre pensée (Goody, 1979). « Technologie intellectuelle », elle n'exprime pas seulement la pensée mais la rend possible tout en faisant d'elle un objet manipulable (Delamotte, 2017). C'est dans ce jeu que s'écrit l'architecture de notre thèse structurée en cinq parties.

Nous présentons dans une première partie la construction empirique, théorique, épistémologique et méthodologique de l'objet de recherche. Les premiers chapitres reviennent sur les éléments de contexte permettant d'éclairer notre objet de recherche, le recours à la littérature scientifique qui nous a permis de préciser notre réflexion et la problématique concernant les processus de transmission/réception dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles. Les quatrième et cinquième chapitres explicitent les partis-pris épistémologiques, la méthodologie et les moyens mis en œuvre pour répondre aux questionnements de la recherche.

Les quatre parties suivantes s'articulent autour des résultats de la recherche et sont elles-mêmes structurées en fonction de « pôles » constitutifs du dispositif LAAC, puis des interactions qui les relient. Interroger ce qui se joue en terme de réception/appropriation et de transmission au sein de LAAC implique de « décloisonner l'analyse des trois maillons de la chaîne reliant production et réception culturelles, souvent étudiés séparément (production, intermédiation et réception) et de souligner la très grande porosité entre ces différents niveaux » (Eloy, 2022, p. 11). Avant de pouvoir rendre compte des dynamiques observées entre ces différents niveaux, il convient de revenir en amont sur chacun de ces pôles, plus ou moins stabilisés.

Ainsi, la deuxième partie de la thèse est consacrée à l'analyse du dispositif LAAC tel qu'il s'est produit et construit à l'échelle institutionnelle. Selon une approche diachronique, nous en examinons les dimensions idéelles, que Albero (2010, 2011) désigne

15 L'ensemble des résultats des questionnaires et le documentaire sonore sont accessible sur ShareDocs, plateforme de stockage et de partage de fichiers mis en oeuvre par l'infrastructure de recherche (IR*) Huma-Num, du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, mise en œuvre par le CNRS avec le Campus Condorcet et Aix-Marseille université.

comme l'ensemble des idéaux et des concepts sous-jacents qui orientent les actions, politiques et organisationnelles ; puis le « fonctionnel de référence » qui comprend « les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires » (Albero, 2011).

Le sixième chapitre met en évidence les principaux paradigmes sur lesquels s'ancrent les textes officiels à propos de l'éducation au cinéma et de LAAC en particulier : l'éducation au cinéma comme art (1), la culture cinématographique accessible à tous (2), le cinéma pour éduquer et former des spectateurs éclairés (3). Retracer ce qui fonde l'idéal de LAAC et examiner son organisation constituent un préalable à l'analyse des discours politiques pour légitimer les décisions et les actions en matière d'éducation au cinéma.

Le septième chapitre présente donc les enjeux culturels, politiques et économiques qui justifient le dispositif LAAC à l'échelle nationale : l'enjeu de formation du citoyen (1), la question du renouvellement des publics de cinéma (2), la construction des partenaires culturels comme acteurs-clés (3).

Le chapitre 8 revient sur la dimension organisationnelle du dispositif LAAC, en analysant la structuration partenariale complexe avec, à l'échelle nationale, le rôle-clé du CNC (1) et d'une coordination formée des coordinations locales (2) et, à l'échelle régionale, un réseau d'acteurs locaux (3) organisés autour des coordinations locales (4).

Le chapitre suivant examine plus spécifiquement le déploiement de LAAC à l'échelle de l'Occitanie. Il montre comment LAAC constitue un enjeu des politiques locales (1) et revient, selon une double perspective diachronique et synchronique, sur les spécificités de la coordination Midi-Pyrénées (2), puis sur celle de Languedoc-Roussillon (3), avant d'exposer la façon dont le dispositif LAAC Occitanie s'est inventé dans un contexte de fusion des régions.

Comprendre la dynamique de LAAC et les processus de transmission et d'appropriation qui le traversent suppose d'examiner attentivement la façon dont les acteurs le perçoivent et l'interprètent à leur tour, agissant ainsi sur lui. Après avoir identifié les éléments concourant à définir le dispositif comme production, elle-même construite en interaction avec les différentes modalités d'appropriation des politiques locales, des structures et des acteurs associatifs et professionnels, la troisième partie s'attache à la façon dont LAAC est reçu par les adolescents. Il repose essentiellement sur l'analyse des résultats des enquêtes menées auprès des adolescents.

Le chapitre 10 est consacré aux rapports, multiples, qu'entretiennent les adolescents au cinéma en dehors du temps scolaire. Il constitue une photographie des usages médiatiques et spectatoriels (déclarés), ainsi que de certaines transformations du rapport au cinéma des adolescents. Spectateurs *mainstream* (1) mais aussi éclectiques et dissonants (2) ou bien non-consommateurs/spectateurs de cinéma (3), les jeunes enquêtés s'avèrent des multi-usagers du numérique (4), consommateurs cosmopolites et poly-spectateurs (5) qui explorent leurs critères de choix et de fréquentation (ou de non-fréquentation) des salles de cinéma (6).

Leur réception des films du dispositif LAAC est ensuite examinée dans le douzième chapitre à partir de leurs perceptions au regard de leurs propres pratiques (1). Les films diffusés en Occitanie entre 2019 et 2022 font l'objet d'une analyse plus spécifique (2), qui permet notamment de saisir certains critères d'appréciation, tels que le corps et les affects (3). Les expériences spectatorielles des adolescents dans le cadre de LAAC sont également à saisir dans leur pluralité et leur différenciation (4). Une dernière sous-partie tente d'identifier les processus de réception de scènes « difficiles » (5). Enfin, le chapitre 13 explore les regards que posent les jeunes enquêtés sur les enjeux du dispositif LAAC (1), les apports qu'ils identifient (2 et 3) et les lieux et conditions de médiation qu'il sous-tend, en particulier la salle de cinéma (4) et les interventions en classe (5).

En replaçant la réception au cœur de l'étude du dispositif, il s'agit donc de mieux comprendre comment les adolescents se représentent le sens de LAAC, ses objectifs, ses modalités, ainsi que les façons dont ils se l'approprient (ou non), dans un double contexte de changement : la mutation des cultures juvéniles et de leurs pratiques du cinéma, et la reconfiguration des objets et des modalités de transmission.

La quatrième partie renvoie au pôle de l'intermédiation : parce qu'ils incarnent généralement le dispositif LAAC aux yeux des élèves et que, plus concrètement, ils assurent l'essentiel du travail de médiation des films, les intervenants forment un rouage essentiel de LAAC. Le chapitre 13 rend compte d'un groupe d'acteurs aux profils et aux parcours diversifiés réunis autour d'une activité elle-même mal identifiée d'intervenant. Face au flou institutionnel qui l'entoure (1), se dessine une forte hétérogénéité des profils d'intervenants (2) différemment liés aux structures coordinatrices de LAAC (3). Cette diversité se déploie également au niveau des trajectoires de formation et des expériences professionnelles (4) qui font de ces acteurs des hommes et femmes-orchestres (5).

Le chapitre 14 s'attache à présenter ces acteurs dans leur interaction avec l'environnement dans lequel se déploie leur activité, le milieu scolaire, et en les resituant en tant que partenaires culturels des enseignants. Il examine le regard porté par les intervenants sur les enseignants (1) et la façon dont ils se construisent comme partenaires à leurs côtés (2). Les sous-parties suivantes présentent la façon dont les enseignants se représentent ces acteurs extérieurs à l'école (3), les rapports de partenariat qu'ils entretiennent avec eux (4) et ce qu'ils en attendent (5).

Les rapports que les intervenants entretiennent avec l'éducation au cinéma, le regard qu'ils portent sur les films projetés dans le cadre de LAAC et leur rôle d'intervenant face aux élèves (1), puis leurs pratiques d'intervention (2) font l'objet d'un quinzième chapitre.

La cinquième partie s'inscrit dans une stratégie de « tenir ensemble » les dimensions du dispositif LAAC, les échelles adoptées, les problématiques soulevées au fil des parties précédentes et d'éclairer cette question centrale de la transformation d'un dispositif d'éducation au cinéma dans un contexte de changements. La prise en compte de l'hétérogénéité constitutive de l'éducation au cinéma à l'œuvre au sein de LAAC, et traduite par une diversité de pratiques, d'acteurs, de parcours, exclut l'écueil de la

focalisation sur une approche linéaire d'une chaîne allant des « producteurs » aux « récepteurs ». Prendre en considération les différents acteurs de LAAC permet de clarifier la situation d'intermédiation et de mettre en évidence certaines logiques d'interdépendance.

Nous remobilisons au sein du chapitre 16 certains éléments de contexte éclairant la reconfiguration des transmissions culturelles en interrogeant les changements et les permanences : l'École comme lieu de transmission (1), les métamorphoses de la politique éducative et culturelle (2), la transformation des élèves adolescents (3).

Ressaisir les environnements dans lesquels se déploient les changements influant sur LAAC permet de mieux identifier le renouvellement des pratiques d'intervention dans un tel contexte, que nous analysons dans le chapitre 17, à partir des interactions entre les acteurs – entre eux et avec leur environnement. Nous explorons ainsi la relation des intervenants aux élèves à travers le regard des enseignants (1). Nous revenons sur le moment d'expérimentation qu'a suscité indirectement la crise sanitaire (2), avant d'identifier la continuité et le renouvellement des formes d'intervention (3) et de la prise en compte des publics-élèves (4), notamment par le recours à des pratiques interactives. Nous analysons ensuite les discours des intervenants en faveur du renouvellement des approches et la façon dont les expériences exercent une ressource-clé pour requestionner les pratiques au regard des contextes de changement (5).

Interroger la façon dont LAAC fait face au changement et se modifie lui-même dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles replace les intermédiaires au cœur du processus de production et de réception du dispositif : les intervenants, nous l'avons vu, mais également la coordination locale. Le chapitre 18 met en évidence le rôle de la coordination locale face aux reconfigurations. Il examine l'évolution de son rôle au sein d'un dispositif dont les enjeux évoluent (1) et des choix de programmation, en interaction avec l'environnement (2), ainsi que la mise en place d'actions en direction des intervenants (3). Cette dernière sous-partie revient également sur la place de l'apprentie-chercheuse dans le processus de changement.

PARTIE 1. Construction de l'objet de recherche, problématisation et méthodologie

> *« La science est un processus, et non la prise de possession de l'immuable. »* John Dewey (1938/2003)

> *« Le but de la recherche de méthode n'est pas de trouver un principe unitaire de toute connaissance, mais d'indiquer les émergences d'une pensée complexe, qui ne se réduit ni à la science, ni à la philosophie, mais qui permet leur intercommunication en opérant des boucles dialogiques. »* Edgar Morin (1982)

Cette première partie vise à retracer la façon dont s'est construit l'objet de recherche relevant, selon Albéro (2022), d'un « triple processus de distanciation (rupture épistémologique dans une visée d'intelligibilité), d'objectivation (construction conceptuelle à partir de faits) et d'instrumentation (ajustement d'artefacts conceptuels et méthodologiques à ces fins) dans le rapport au phénomène étudié » (p. 45). Rédigée *a posteriori*, elle retrace la démarche scientifique mise en œuvre dans cette thèse, sans toujours refléter la progression chronologique de notre cheminement.

Si nous avons pris soin dès l'introduction d'évoquer certains éléments de contexte éclairant la genèse de la thèse, c'est ici que revenons sur la construction empirique, théorique, épistémologique et méthodologique de l'objet de recherche. Le premier chapitre présente les éléments contextuels permettant d'éclairer le contexte d'émergence et de déploiement du dispositif national Lycéens et apprentis au cinéma. Le deuxième chapitre a pour objectif de dresser le panorama des travaux scientifiques portant sur les relations qu'entretiennent l'éducation, l'art et la culture. Le recours à la littérature scientifique nous a permis de préciser notre problématique concernant le processus de transmission/réception dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles : c'est ce que met en évidence le troisième chapitre. Dans un quatrième chapitre, nous explicitons nos partis-pris épistémologiques, puis nous exposons dans un dernier chapitre la méthodologie mise en œuvre pour répondre à notre questionnement.

Chapitre 1 – Le contexte d'émergence d'un dispositif institutionnel d'éducation au cinéma

Nous présentons dans ce premier chapitre le contexte du dispositif LAAC en choisissant deux angles d'approche : la mise en perspective historique de l'éducation au cinéma et la présentation des enjeux majeurs de la démocratisation culturelle dans lesquels notre objet s'inscrit, impliquant notamment de revenir sur des éléments de définition en lien avec l'acception de la notion de « culture » et de replacer le rôle de l'École au cœur des débats.

1. Éducation à l'image, éducation au cinéma : repères historiques pour éclairer l'héritage et la naissance de LAAC

Nous commençons par présenter le contexte d'émergence du dispositif LAAC, en revenant sur l'histoire de l'éducation au cinéma et sur sa naissance dans les années 1980. Ce bref retour historique doit nous permettre d'introduire notre objet d'étude et de faire émerger certains axes de réflexion, mis en perspective dans un second temps à l'aune des questions qui agitent tant le milieu professionnel que le milieu académique. Au-delà de la mise en perspective contextuelle à laquelle elle invite, cette vue d'ensemble rend compte de la permanence de certaines tensions qui traversent les enjeux de l'éducation au cinéma.

Éducation à l'image, aux images, éducation aux médias, éducation au cinéma… Il existe une diversité de champs, de formes et de pratiques recouvrant ces appellations. Celles-ci renvoient autant à des initiatives locales qu'à des dispositifs nationaux, à des propositions associatives qu'à des programmes de politiques culturelles ou éducatives, et se déploient dans des contextes particulièrement hétérogènes, sur différentes temporalités et auprès de multiples publics. Ces « éducations » font référence à des conceptions différentes, parfois divergentes. La distinction historique essentielle entre l'éducation aux médias et l'éducation à l'image telle qu'elle s'est construite, c'est-à-dire étroitement liée à sa dimension artistique, explique en partie la place prépondérante occupée par le cinéma dans ce champ. Les objectifs visés par les actions qui en découlent partagent certains points communs mais renvoient néanmoins clairement à des enjeux différents : éducatif, citoyen, esthétique… Sans prétendre embrasser l'ensemble de la question, nous proposons ici un retour aux origines de cette éducation à l'image, essentiellement cinématographique.

Lointains héritiers de l'éducation à l'image, portée jusque-là par le mouvement des ciné-clubs, les dispositifs nationaux n'en sont pas moins l'une des traductions de son institutionnalisation au cours des années 1980. Avec celle-ci a émergé une autre approche, *a priori* éloignée de l'éducation populaire par et pour le cinéma telle qu'elle s'était progressivement construite (Souillés-Débats, 2015, 2022). Ses fondements théoriques et ses pratiques se sont modifiés, s'apparentant davantage à la forme scolaire traditionnelle.

Comme le rappelle Laborderie (2019),

> De la fin du XIXe siècle à nos jours, les producteurs et exploitants de films, l'institution scolaire ainsi que les associations d'éducation populaire ont collaboré à la production et à la diffusion de films d'enseignement, d'éducation et de propagande ainsi qu'à la mise en œuvre de dispositifs d'éducation par le cinéma (par exemple, les cinémas scolaires et éducateurs laïques ou confessionnels) et au cinéma (par exemple, les ciné-clubs ou encore plus récemment les opérations École, Collège et Lycéens et apprentis au cinéma). (p. 125)

Les réflexions qui portent sur le rapport entre cinéma et éducation remontent aux origines ou presque du cinématographe (Vignaux, 2007) mais connaissent de multiples transformations au cours du XXe siècle, selon les contextes scolaires et socio-culturels, les publics visés, les évolutions technologiques mais également les enjeux idéologiques qui sous-tendent ces rapports. Trois périodes caractérisent son développement : l'entre-deux-guerres, l'après-seconde guerre mondiale jusqu'à 1968 et de 1970 à nos jours.

1.1. Cinéma et éducation pendant l'entre-deux-guerres

De façon générale, les rapports entre éducation et cinéma tels qu'ils se développent dans l'entre-deux-guerres se répartissent entre les pratiques qui s'exercent en classe auprès des élèves, et celles qui se développent en dehors du temps scolaire à destination des adultes, dans le cadre de l'éducation populaire. Conçu comme un outil pédagogique, le cinéma tel qu'il est utilisé dans le cadre scolaire s'inscrit dans une généalogie des usages des images fixes et animées projetées à des fins instructives, avec l'idée d'illustrer les savoirs et de les rendre accessibles, comme le stipule Reboul (1925) :

> Depuis longtemps déjà, les projections photographiques fixes ont fait leur apparition dans nos classes. Il n'est pas besoin d'insister pour faire sentir combien, en les animant, on rend l'enseignement auquel elles se rapportent plus parlant à l'esprit. (p.11)

Le cinéma comme support d'éducation, ou éducation *par* l'image, a été largement encouragé par la politique publique dès les années 1920, notamment par l'instauration de cinémathèques ministérielles (Vignaux, 2017 ; Laborderie, 2015, pp. 29-30). Pour faciliter la distribution des films dans les régions, celles-ci ont accompagné ou appuyé la création de services au niveau local : sous l'égide en particulier de la Ligue de l'enseignement, les Offices du cinéma éducateur se développent à cette période, et avec eux, l'idée que le cinéma est un puissant moyen d'éducation s'affirme (Laborderie, 2015 ; Gimello-Mesplomb, Laborderie & Souillés-Debats, 2016). En raison de « la gratuité des images mises à la disposition des utilisateurs par les services du cinéma d'enseignement et en l'absence de circuits commerciaux concurrents, ces films ont très certainement été les plus montrés, voire les seuls en zone rurale » d'après Vignaux (2017) qui estime ainsi que le cinéma d'enseignement a donc « régné en maître » (p. 263) durant l'entre-deux-guerres. Les Offices du cinéma éducateur semblent avoir ainsi rempli une véritable mission de démocratisation culturelle : présents dans une cinquantaine de départements, les Offices du cinéma éducateur diffusaient en effet de nombreux films dans les écoles, les amicales laïques et les foyers agricoles (fig. 4).

Le projet du cinéma éducateur est à la fois culturel et politique. Aidé par l'État et la Ligue de l'enseignement, exonéré fiscalement, le cinéma éducatif s'affirme comme un des moyens de l'enracinement de la République (Laborderie, 2021) : cinéma idéologique et globalement consensuel, il promeut les valeurs républicaines et l'idéologie des Lumières (p. 49). Il est également porté par l'idée qu'éduquer au cinéma permet de protéger la jeunesse face à ce qui est perçu comme un effondrement du sens moral, voire de développer la capacité à discerner le bon et le mauvais goût.

Les mouvements d'éducation populaire ne sont pas les seuls à s'intéresser au cinéma comme tel : les militants du renouveau pédagogique de l'école, en particulier Freinet, l'introduisent très tôt dans leur pédagogie associée à l'Éducation nouvelle[16]. L'approche de Freinet se distingue ainsi d'une visée purement instrumentale favorisant la distanciation à l'égard de ce qu'il nomme les « techniques audiovisuelles ». En marge du système traditionnel, les « expérimentateurs » réunis autour de lui développent des méthodes nouvelles d'apprentissage parmi lesquelles le cinéma prend toute sa place. Le réseau « Freinet » a ainsi joué un rôle important dans l'introduction du cinéma à l'école en France (Dagneaux, 2017).

16 Émergeant à la fin du XXe siècle, l'Éducation nouvelle constitue un mouvement pédagogique prônant la connaissance scientifique de l'enfant et un renversement de la logique éducative : « L'école devrait en effet s'adapter à l'enfant en respectant ses besoins et intérêts et lui permettre d'apprendre à travers l'expérience, l'activité et la coopération. Il s'agit donc de repenser les programmes, les méthodes pédagogiques ainsi que les rôles respectifs du maître et de l'élève afin que ce dernier puisse s'approprier les savoirs par lui-même. » cf. Haenggeli-Jenni, B. (2020).



Figure 4 : Couverture de la Revue du cinéma éducateur*, n° 4, février 1937.*

Source : Laborderie, 2011, p. 30.

Par ailleurs, aux côtés de ces initiatives intéressant directement le champ éducatif, se développent d'autres dispositifs : les ciné-clubs. Les premiers ciné-clubs qui se mettent en place dès les années 1920 à Paris (Gauthier, 1999) visent à promouvoir, lors de séances réservées à leurs membres, une programmation d'avant-garde, revendiquant la dimension artistique du cinéma. Eloignés des idéaux de l'éducation populaire, ils évoluent essentiellement en circuit fermé et représentent encore à cette période-là « un espace d'expression pour une élite qui s'adresse à une autre élite » (Souillés-Débats, 2022).

Ce sont donc des projets différents, voire divergents, qui voient le jour au cours des années 1920 et ces tensions entre des valeurs et des paradigmes vont structurer, jusqu'à aujourd'hui, l'éducation au cinéma – et donc le dispositif LAAC.

1.2. L'effervescence de l'Après-Guerre

L'Après-Guerre connaît un contexte d'effervescence pour l'éducation au cinéma, tant du côté de l'éducation populaire (qu'elle soit laïque ou catholique[17]), des mouvements pédagogiques, que des ciné-clubs. Avec la Seconde guerre mondiale, le rapport entre l'éducation et le cinéma change ; il s'affirme désormais non plus comme un support éducatif permettant la transmission des savoirs, mais directement comme un objet de savoir, de culture et d'éducation au langage cinématographique.

La rencontre entre le cinéma éducateur et les ciné-clubs où les films sont davantage perçus comme des moyens d'expression aux visées esthétiques et politiques donne naissance au mouvement des ciné-clubs, porté par deux fédérations laïques « emblématiques » : l'Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son (UFOLEIS), affiliée à la Ligue de l'enseignement, et la Fédération française des ciné-clubs (FFCC). L'ancrage populaire et la visée émancipatrice sont revendiqués :

> Désormais ouvert à tous, le ciné-club opère une fusion lente et complexe entre la reconnaissance du statut artistique du cinéma et celle de sa fonction pédagogique. Il s'agit ainsi d'éduquer le peuple *pour* et *par* le cinéma, soit *pour* la reconnaissance d'un art cinématographique en transmettant son histoire et son « langage », tout en utilisant le film comme un support d'apprentissage afin de transmettre, *par* son intermédiaire, une culture plus générale contribuant à l'émancipation sociale des classes populaires. (Souillés-Debats, 2022)

Ce vaste mouvement d'éducation populaire par et au cinéma se développe donc à travers les ciné-clubs et les Offices régionaux des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son (OROLEIS). On en compte vingt, un par académie. En lien avec les

17 Au sujet du rôle des Catholiques dans l'enseignement du cinéma, cf. en particulier Leventopoulos (2015).

Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP), ils sont le plus souvent dirigés par des enseignants.

Des ciné-clubs destinés aux jeunes voient le jour un peu partout en France, expérimentant pour certains des formes d'autogestion. C'est le cas du Ciné-club de Valence, érigé en modèle par les représentants des fédérations de ciné-clubs et du club de l'Association nationale du cinéma pour l'enfance et la jeunesse (ANCEJ) qui encourage l'intégration des enfants dans la gestion :

> Tenir compte du spectateur si jeune fût-il [afin de] lui apprendre à formuler son opinion, provoquer les discussions, les concours de jeux qui sont la forme enfantine des palabres adultes est mieux. Obtenir enfin que les spectateurs participent à la gestion de leur ciné-club, y prennent des responsabilités et, de membres passifs, deviennent des collaborateurs actifs […] (Auteur anonyme, *Le Cinéma et les enfants*, ANCEL, 1950, p. 30. Cité par Souillés-Debats, 2022).

Au cours des années 1960, le nombre des ciné-clubs explose : plus de 10 000 ciné-clubs – dont au moins 8 000 sont affiliés à l'UFOLEIS – sont répertoriés (Laborderie, 2015). Ceci s'explique par le développement simultané des fédérations de ciné-clubs et du mouvement de démocratisation de l'enseignement secondaire. Certains ciné-clubs se développent également au sein des lycées, l'Éducation nationale prévoit des heures de décharge pour les enseignants qui les animent.

La question de l'entrée de l'éducation au cinéma fait l'objet de vives discussions comme le rappelle Degryse (2019) dans sa thèse : « l'introduction d'une éducation au cinéma à l'école devient l'objet d'un véritable plaidoyer » (p. 80) s'exprimant à travers deux revues en particulier : *Image et Son*, éditée par la section cinéma de la Ligue de l'enseignement, et les *Cahiers pédagogiques*, attachée à la promotion des pédagogies nouvelles dans le secondaire. La légitimation du cinéma comme objet d'éducation y est largement défendue (Degryse, 2019, pp. 93-96). Les défenseurs de l'introduction du cinéma à l'École (Agel, Oms et Metz notamment) arguent aussi de la nécessité de diffuser des films, « sans pesanteur didactique » (Laborde, 2012, p. 83). Le projet d'enseigner le cinéma n'est pas à l'ordre du jour ; ce qui est défendu serait plutôt une « éducation au cinéma » qui se résumerait à la découverte de films suivie de discussions. La thèse de F. Desbarats (2001) rend compte également de l'existence du débat autour du cinéma comme objet d'enseignement et de sa cristallisation autour d'un même paradigme : celui de l'art charismatique. Les réticences d'une certaine génération de cinéphiles, dont Daney, Biette, Houillet et Straub, face à l'enseignement du cinéma, proviennent en partie du postulat selon lequel le cinéma « n'exige aucune médiation ». F. Desbarats (2001) évoque à ce sujet un article écrit dans *Les Cahiers Pédagogiques* par Borde (1961), le fondateur de la Cinémathèque de Toulouse :

> L’amour du cinéma […] est joyeux et spontané et il n’exige aucune médiation. Mais il n’est pas donné à tous. Il reste une vocation, et en ce sens, un privilège. Il ne s’apprend pas sur les bancs d’une école, mais dans les salles […]. (Borde, 1961, p. 82)

Quoi qu’il en soit, l’idée s’impose désormais que le cinéma ne peut plus être considéré seulement comme un moyen d’éducation, mais aussi comme un objet culturel à part entière. Les films sont davantage perçus comme « des moyens d’expression aux visées esthétiques et politiques » et moins comme des « outils éducatifs » (Laborderie, 2015, p.33).

Au-delà de la pluralité des cinéphilies, se construit une culture cinématographique commune et s’impose le « modèle ciné-club » (Souillés-Debats, 2017) sous l’effet d’une convergence de déterminations non seulement idéologiques (l’éducation populaire), mais aussi économiques (l’apparition du format 16 mm) et juridiques (l’établissement du statut du cinéma commercial). Le profond changement des pratiques cinématographiques d’éducation populaire fait évoluer la perspective, transformant l’éducation par le cinéma en éducation au cinéma sous l’impulsion des institutions, telles que le Centre national de la Cinématographie (CNC), l’Institut des Hautes études cinématographiques (IDHEC), les cinémathèques, les fédérations de ciné-clubs (Laborderie & Souillés-Debats, 2016, p. 21).

À partir des années 1970, et sous l’influence de la rénovation pédagogique – elle-même portée par les mouvements de mai 1968 –, la sémiologie intègre le milieu scolaire, concourant ainsi à « déplacer les enjeux de la transmission de la culture cinématographique vers une éducation aux images beaucoup plus globale » (Haméry, 2022, p. 321). Avec l’introduction de la sémiologie, ce sont de nouveaux points de tension qui apparaissent, réactivant la question cruciale des finalités qui semblent dès lors se partager entre la défense d’une éducation artistique au cinéma, inscrite dans la philosophie esthétique et une éducation sémiologique aux images et aux médias. Il ne s’agit pas pour autant de conclure à la caducité de la culture cinéphilique car, d’une part, « beaucoup d’enseignants investis dans ces actions restent des cinéphiles convaincus, des passionnés qui ont à cœur de transmettre leur amour des films » et « d’autre part, les mobilisations qui ont lieu dans le monde socio-culturel prouvent que la défense d’un bon cinéma pour la jeunesse et la formation du goût sont toujours des enjeux majeurs » (Haméry, 2022, p. 322). C’est dans cette perspective que l’éducation au cinéma s’institutionnalise – sous la dénomination d’éducation à l’image – dans les années 1980.

1.3. Vers l'institutionnalisation de l'éducation à l'image

L'âge d'or du mouvement prend fin dans le courant des années 1970, avec une chute significative de la fréquentation des ciné-clubs, dont les causes ne sont pas seulement à rechercher dans l'avènement de la télévision, mais aussi du fait des habitudes de fréquentation, par la génération des baby-boomers, des salles de cinéma Art et essai nouvellement créées, au détriment du cinéma non-commercial. S'ajoute à ce facteur la remise en cause de l'éducation populaire avec une profonde désillusion parmi les acteurs de l'éducation populaire, « dénomination qui est à cette époque totalement dévalorisée » (Besse & al., 2016, p. 19). Malgré les remises en question, le modèle du ciné-club, fondé sur le triptyque « présentation-projection-débat » (Souillés-Debats, 2017), continue à être défendu par les fédérations d'éducation populaire.

Le mouvement des ciné-clubs perd ainsi sa place prédominante dans l'éducation à l'image. À partir des années 1970, la portée de la télévision, désormais présente dans 80 % des foyers français, est considérable. Elle devient pour beaucoup le lieu de projection de films, de découverte du cinéma, notamment au travers d'émissions telles que *Cinéastes de notre temps* (1964), *Monsieur Cinéma* (1967), le *Cinéma de minuit* (1976), *Cinéma, Cinémas* (1982), ou encore *La dernière séance* (1982)[18].

Une nouvelle période s'ouvre à partir des années 1980 avec l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France. L'arrivée au pouvoir de François Mitterrand en 1981 fait naître de nombreux espoirs parmi les acteurs du mouvement. Pourtant, les orientations choisies seront toutes autres, en faveur du secteur de l'exploitation, alors affaibli sous l'effet notamment de la concurrence de la télévision et des nouveaux supports domestiques, et au détriment du secteur associatif (Taillibert, 2013).

Jack Lang, nommé ministre de la Culture, signe en 1983 avec Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, un protocole d'accord entre les deux ministères qui prévoit la mise en place d'un véritable programme d'éducation artistique dans les écoles à l'échelle nationale. Un groupe de travail est mis en place, le dossier « cinéma » étant confié à Roger Odin[19]. Le texte prévoit « une participation plus active des artistes et des organismes culturels à l'éveil de la sensibilité artistique, aux côtés des

18 Cf. Nave B. (1975). 548 films à la t.v. : le point de vue des ciné-clubs. *Jeune Cinéma*, 85, p. 1. Cité par Souillés-Débats, 2022.

19 Roger Odin (1939-2023) a participé à la fondation des études cinématographiques en France. Élève d'Algirdas Julien Greimas et de Christian Metz, il a occupé la première chaire de cinéma et audiovisuel en France, à l'université Sorbonne-Nouvelle Paris 3 où il a également fondé l'IRCAV. Il est connu pour avoir développé un modèle heuristique original, la sémio-pragmatique, considérant que la production de sens émerge du texte sous l'effet du contexte. « La sémio-pragmatique est un modèle de (non-)communication qui pose qu'il n'y a jamais transmission d'un texte d'un émetteur à un récepteur, mais un double processus de production textuelle : l'un dans l'espace de la réalisation et l'autre dans l'espace de la lecture » (Odin, 2000, p. 10).

enseignants et des personnels relevant de l'Éducation nationale » et reconnaît donc aux artistes le droit d'intervenir dans les classes.

D'après Laborde (2012) qui s'est entretenu avec Odin dans le cadre de sa thèse, de fortes résistances du côté du ministère de l'Éducation nationale se sont manifestées à l'égard de cette reconnaissance, celui-ci ayant « l'impression d'un envahissement de son territoire » (p. 37). Comme l'analyse Souillés-Debats (2015), deux conceptions de l'utilisation des images animées semblent coexister au sein de ce partenariat, prolongeant ainsi les dissensions existant depuis les origines :

> Celle du ministère de l'Éducation nationale s'inscrit dans cet héritage d'un cinéma éducatif, voire éducateur, qui considère avant tout le film comme un support et un objet pédagogiques. A l'inverse, du côté du ministère de la Culture, celui-ci est perçu en premier lieu comme une œuvre artistique qu'il s'agit alors d'étudier au même titre qu'un livre ou un tableau. (pp. 89-90)

Cette double conception du cinéma, celle du film pédagogique comme outil de transmission de savoirs disciplinaires et celle du cinéma comme art « aboutira, comme ces paradigmes le laissent supposer, à "l'enseignement artistique" et à "l'action culturelle" ». (Laborde, 2012, pp. 80-81).

Le partenariat entre les deux ministères se concrétise donc par un premier projet la création des Classes Cinéma et Audiovisuel (Souillés-Debats, 2015, pp. 90-91 ; Laborde, 2012, pp. 80-86 ; F. Desbarats, 2001). En 1984 naît la première option facultative « cinéma et audiovisuel », d'abord à titre expérimental, dans quatorze lycées de France. Il faut attendre la rentrée 1986 pour que soit créée une « section A3 cinéma et audiovisuel », intégrée aux filières littéraires, et qu'une épreuve de « cinéma et audiovisuel » instituée au baccalauréat. Ces premières Classes cinéma et audiovisuel s'articulent autour d'options se déroulant sur trois heures hebdomadaires composées d'un apport théorique (analyse d'œuvres cinématographiques) et d'une démarche pratique (réalisation de films) et auxquels « s'associe une notion de prévention (savoir décrypter les images télévisuelles) » (Souillés-Debats, 2015, pp. 90).

Si l'influence du modèle défendu par les ciné-clubs perdure à l'échelle locale et si certains anciens animateurs et animatrices de ciné-clubs deviennent les partenaires de ces Classes cinéma, les fédérations elles-mêmes ne sont en revanche pas associées. Les nouveaux partenaires de l'éducation à l'image en France sont désormais les salles de cinéma Art et essai. Pour Souillés-Debats (2023), le CNC a choisi « de soutenir le projet qui présente l'avantage de proposer une diffusion de film dans un cadre scolaire (en fonction du lien que l'enseignement fait entre le dispositif et les programmes officiels), tout en participant aux actions de relance de la fréquentation cinématographique qui enregistre des chiffres de plus en plus inquiétants » (p. 221).

Des universitaires, des critiques et des réalisateurs tels que Douchet, Bernard, Delavaud ou Bergala sont chargés de rédiger des livrets pédagogiques et réaliser des films éducatifs, tandis que la Fémis[20] assure les premières formations en direction des enseignants entre 1986 et 1987 (Souillés-Debats, 2015, p. 92).

L'éducation à l'image puise donc dans l'héritage des mouvements d'éducation populaire tout en s'appuyant désormais « sur un nouveau réseau (partenaires-lieux-acteurs) » (Souillés-Debats, 2015, p. 87) pour développer l'enseignement du cinéma au lycée, mais aussi les dispositifs nationaux d'éducation à l'image avec la création de Collège au cinéma. C'est le deuxième projet ambitieux qui voit le jour, encadré par le partenariat entre les ministères de l'Éducation nationale et celui de la Culture.

1.4. La naissance des dispositifs nationaux d'éducation au cinéma

Les dispositifs nationaux d'éducation au cinéma réactivent d'une certaine manière les initiatives précédentes, entérinant un renversement des objectifs – le cinéma n'est plus sollicité à des fins d'illustration des connaissances, mais bien comme objet à part entière, et la primauté est accordée à la salle de cinéma. C'est en effet sous l'impulsion de la Fédération nationale des cinémas français (FNCF), regroupement des différents syndicats professionnels représentant les salles de cinéma en France, que Collège au cinéma est lancé à partir de l'année scolaire 1987-1988 dans sept, puis onze départements, débouchant dès 1989 sur l'officialisation du nouveau dispositif national : « si les grandes lignes posées par la FNCF en 1987 sont conservées (projection des films en salle), le projet est étoffé, notamment pour définir l'accompagnement pédagogique des séances (préparation et suivi en classe) et affiner les critères de sélections des films qui composeront le catalogue » (Souillés-Debats, 2023, pp. 220-221).

Parallèlement, le 6 janvier 1988, l'Assemblée nationale vote à l'unanimité la loi n° 88-20 relative aux enseignements artistiques et entérine la façon définitive l'introduction du cinéma au sein des établissements scolaires. L'article premier de ce texte s'ouvre sur l'idée qui fonde encore aujourd'hui l'éducation artistique et culturelle :

> Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques […]. Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire.

20 La Fondation européenne des métiers de l'image et du son (FEMIS) remplace l'Institut des hautes études cinématographiques (IDHEC) en 1986.

> Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur. (Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques)

C'est dans ce contexte institutionnellement favorable qu'a lieu le lancement officiel de Collège au cinéma : une première liste de films est dressée et la circulaire définissant le projet est signée le 20 décembre 1988 pour un démarrage effectif de l'opération au troisième trimestre de l'année avec la projection de quatre films – *Les Moissons du ciel* de Terence Malick, *La Règle du jeu* de Jean Renoir, *Le Corbeau* de Henri-Georges Clouzot et *Cartouche* de Philippe de Broca – qui mobiliseront 10 000 participants (CNC, 2010). Néanmoins les critiques furent vives d'après Souillés-Debats (2023), à la fois du fait d'un catalogue de films restreint, mais aussi d'une posture pédagogique critiquée d'« approcher en classe […] des œuvres cinématographiques de la même façon que […] des textes littéraires » (anonyme, cité par Souillés-Debats, 2023, p. 224).

En juillet 1992, Dominique Wallon, alors directeur général du CNC, entreprit des démarches pour la mise en œuvre d'École et cinéma. Un groupe de travail et une enquête auprès d'acteurs locaux président à la mise en œuvre de ce deuxième dispositif : École et cinéma, les enfants du deuxième siècle démarre avec l'année scolaire 1994-1995 dans 29 départements. Il concerne 2 912 classes et 133 salles (CNC, 2010)[21]. L'association Les enfants de cinéma est créée pour favoriser la mise en œuvre du dispositif et en assurer la coordination nationale. L'association est également chargée de concevoir la programmation, de coordonner la rédaction des *Cahiers de notes* et d'organiser les rencontres nationales des coordinateurs.

Parallèlement, une première initiative intitulée « Le lycée au cinéma » est menée en région Rhône-Alpes. Piloté par Desrumeaux, membre de l'association des cinémas de recherche indépendants de la région alpine (ACRIRA), ce projet propose une approche historique du cinéma, en trois volets : naissance du cinéma dont on s'apprêtait à fêter le centenaire deux ans après, période des grands classiques et cinéma d'aujourd'hui. L'année suivante, la Région Haute-Normandie est associée et l'expérimentation s'étend progressivement à d'autres régions : Aquitaine, Centre, Franche-Comté, Poitou-Charentes, Réunion avant de se généraliser à l'ensemble des régions. (Bilan CNC « Géographie de l'éducation au cinéma », 2009, p. 10).

Lancée officiellement en septembre 1998, l'opération nationale LAAC harmonise les expériences régionales existantes autour d'un dispositif de base commune visant à faire évoluer le regard porté par les lycéens sur des cinématographies méconnues, à développer chez eux une approche critique de l'image animée et à leur donner la capacité de cerner les enjeux d'un film (CNC, 2010). Le développement d'une culture cinématographique, la mise en perspective d'un film dans un contexte

21 À propos du dispositif École et cinéma, cf. la thèse de Boutin (2010).

historique et esthétique, l'acquisition d'un vocabulaire technique et l'approche de l'analyse filmique étaient alors les thèmes les plus largement traités en classe. Enfin, à la différence des deux autres dispositifs scolaires qui ne comportent qu'une liste « nationale » de films, LAAC propose d'autres films au niveau régional et des actions d'accompagnement autour de ces films, en particulier des rencontres avec des professionnels du cinéma, nommés également des intervenants.

De façon générale, ces dispositifs s'appuient donc sur la projection de films en salle de cinéma et un accompagnement des films en classe. Les objectifs, les cahiers des charges, les méthodes, les moyens mis en œuvre, l'analyse des résultats, ont donné lieu à de multiples concertations entre les administrations nationales et leurs services déconcentrés, les collectivités territoriales, les professionnels et leurs organisations représentatives (Rapport Auclaire, 2008). La relative simplicité de leur configuration a favorisé leur généralisation sur l'ensemble du territoire national au début des années 2000, préfigurant d'une certaine manière la politique d'EAC qui devait voir le jour dans les années à venir. Ces dispositifs figurent toujours parmi les opérations les plus massives qui aient été menées en matière de diffusion culturelle en France. Une nouvelle appellation, « Ma classe au cinéma », pour regroupe aujourd'hui les quatre dispositifs.

Cette rapide présentation historique nous permet de mettre en perspective des enjeux essentiels pour comprendre le dispositif LAAC tel qu'il est pensé aujourd'hui au niveau institutionnel, mais également au niveau des acteurs de terrain. Cet héritage complexe met en lumière des enjeux ambivalents et parfois contradictoires. Il rend compte d'une pluralité de conceptions qui se traduisent par des manières différentes d'appréhender tant l'éducation au cinéma, que ce dispositif en particulier. Celui-ci ne peut être étudié sans une analyse fine de cet héritage mais aussi des enjeux soulevés par la politique culturelle. C'est ce que propose ce deuxième éclairage.

2. Les enjeux de la démocratisation culturelle : repères historiques pour comprendre l'ancrage de LAAC

Dans un souci de mise en perspective de notre propos, il nous faut revenir sur la notion de « démocratisation culturelle », placée au cœur des politiques culturelles en France ; la replacer dans une perspective historique pour mieux analyser son héritage, puis examiner la façon dont l'école et la culture interviennent dans ces politiques.

2.1. L'éducation populaire et le Front populaire comme toiles de fond

Comme le rappellent Besse et al. (2016) dans leur note de synthèse, l'histoire de l'éducation populaire a été peu traitée par la communauté scientifique, que ce soit par les historiens ou les chercheurs en sciences de l'éducation. Les pratiques de loisirs ont connu un regain d'intérêt depuis les années 2000, éclairant notamment l'histoire des activités physiques et sportives, et celle du cinéma.

Depuis peu, l'éducation populaire est pensée hors de l'animation et des fédérations qui la portent. Les liens entre animation et éducation populaire font l'objet de débats autour de son institutionnalisation (Bock, 2024), tandis que le succès des « conférences gesticulées » de Franck Lepage[22] et l'émergence des SCOP[23] ont influé sur la remobilisation de l'éducation populaire par les acteurs de terrain (Brusadelli, 2017). L'actualité scientifique traduit aussi un réel intérêt pour l'éducation populaire : en témoignent les deux derniers numéros de la revue *Pratiques de Formation/Analyses* (2023, 2024). Au sein du numéro 68, Morvan & Glâtre (2024) font notamment état de la croissance du nombre des recherches contemporaines qui lui sont consacrées.

L'éducation populaire fait l'objet de multiples définitions ; comme Besse et al. (2016) l'écrivent, « on chercherait en vain une définition de l'"éducation populaire" qui fasse l'objet d'un accord suffisant ; c'est un lieu commun des chercheurs et des militants que de rappeler la difficulté à définir cette forme d'éducation » (p. 11) à l'« héritage dispersé » (p. 33). Besse (2023) pointe les paradoxes liés aux définitions de l'éducation populaire ; renvoyant à « la généralisation d'une instruction primaire destinée à toute la population » et « à des actions visant à éduquer-moraliser les catégories populaires, enfants comme adultes, et se revendiquant d'idéologies variées » (p. 13). L'éducation populaire peut également être considérée comme un processus au

22 La dénomination « conférences gesticulées » renvoie aux formes de conférences politiques théâtralisées abordant différentes thématiques telles que l'école, l'agriculture, etc. La plus diffusée d'entre elles est « Inculture(s) 1 », une conférence réalisée par Franck Lepage autour de l'histoire de l'éducation populaire et des politiques culturelles (Tournier, 2014 ; Brusadelli, 2017).

23 Les Scop sont des sociétés coopératives et participatives ou sociétés coopératives de production, dont les salariés sont les associés majoritaires.

sens de Maurel (2010) qui défend quatre finalités : la conscientisation, l'émancipation, l'accroissement du pouvoir d'agir et la transformation sociale et politique (Bock, 2024).

L'ancrage de l'idéal de démocratisation de la culture dans le projet politique républicain remonte au XIXe siècle où la culture fait partie intégrante d'un processus d'éducation à la citoyenneté s'adressant à tous. Les expériences d'éducation populaire prennent leurs origines dès le XIXe siècle (Christen & Besse, 2017) avec en particulier la création par Jean Macé de la Ligue de l'Enseignement en 1866 (Martin, 2016). Pour Pujol (2005), les tenants de l'Éducation populaire, laïques ou catholiques, partagent l'utopie du pouvoir de l'Éducation dans l'établissement d'un autre rapport politique entre les masses et les élites ; « l'éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe » (p. 127).

Le Front populaire constitue un autre moment-phare du développement de l'éducation populaire, mais aussi de son intégration au sein des politiques culturelles (Ory, 1996 ; Poirrier, 2006, pp. 349-360). Le gouvernement du Front populaire dessine en effet les prémices d'une politique publique en faveur des loisirs et de la vie culturelle. Outre Léon Blum et Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale, les sous-secrétaires d'État Jean Perrin et Léo Lagrange, respectivement en charge des nouveaux départements ministériels de la recherche scientifique et de l'organisation des loisirs, ont posé les bases de la nécessité d'une politique (socio-)culturelle.

Cette dynamique se voit renforcer avec la nommination du capitaine Gaston Roux, sous-secrétaire d'État aux sports, loisirs et éducation physique : « fortement recommandé par son prédécesseur Léo Lagrange pour ses qualités de technicien en aménagement sportif (Lassus, 2017), il incarne une forme d'héritage du Front populaire qui a impulsé les premières formations dans l'animation » (Bock, 2022, p. 9). Si les associations se réclamant de l'éducation populaire se voient confier des missions d'intérêt général à destination des jeunes, les syndicats développent de leur côté des cercles d'éducation ouvrière.

La période de la Libération confère à l'éducation populaire une nouvelle dynamique à travers notamment des associations comme la Fédération des maisons de jeunes, Peuple et Culture, Culture et Liberté, la Fédération Léo-Lagrange… L'arrivée en 1958 de Maurice Herzog en tant que haut-commissaire de la jeunesse et des sports au sein du gouvernement de De Gaulle marque un nouveau tournant en faveur de la collaboration entre l'État et les associations (Besse, 2014, p. 29). Le Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (Fonjep) est alors créé favorisant l'apparition des formations des animateurs professionnels (Bock, 2022, p. 9). L'éducation populaire repose sur le mythe originel du « peuple » qu'il faut éclairer : les savoirs, la culture, les arts sont alors désignés comme des moyens d'émancipation. Cette sacralisation du savoir et de la « haute » culture explique que les mouvements d'éducation populaire aient massivement adhéré à la création du ministère des Affaires culturelles en 1959.

Si le gouvernement du Front populaire a pleinement contribué à l'institutionnalisation de l'éducation populaire, le gouvernement de Gaulle vient entériner ce mouvement.

2.2. L'intervention de l'État et la démocratisation culturelle

La naissance d'une véritable politique publique de la culture date de la création, en juillet 1959, d'un ministère des Affaires culturelles, confié par le général de Gaulle à André Malraux. S'appuyant donc en grande partie sur l'héritage du Front populaire, il établit le principe d'une légitimité de l'intervention de l'État dans un processus d'élargissement au plus grand nombre de l'accès à la culture :

> Le ministère chargé des Affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent (Décret n° 59-889 sur la mission et l'organisation du ministère chargé des Affaires culturelles du 24 juillet 1959).

C'est avant tout l'idée de favoriser l'accès à un corpus d'œuvres valorisées par la société au plus grand nombre (Fleury, 2016, p. 28), supposées faire accéder les êtres humains à leur épanouissement et à leur émancipation. Les discours prononcés par André Malraux dans les années 1960 traduisent indéniablement cet idéal : « La culture est le plus puissant protecteur du monde libre contre les démons de ses rêves ; son plus puissant allié pour mener l'humanité à un rêve digne de l'homme – parce qu'elle est l'héritage de la noblesse du monde » (Allocution prononcée par André Malraux à New York le 15 mai 1962. Citée dans Mossuz-Lavau, 1996, p. 294).

Sous cet idéal humaniste d'une accessibilité à la culture « se dissimule un processus idéologique d'imposition de valeurs dominantes portées par une élite » (Germain-Thomas, 2020, p. 84). André Malraux légitime en tout cas l'intervention de l'État comme la possibilité de contrecarrer la puissance des industries culturelles privées, « ces usines si puissantes », qui « apportent les moyens du rêve les pires qui existent, parce que les usines à rêve ne sont pas là pour grandir les hommes, elles sont là très simplement pour gagner de l'argent » (Discours prononcé à l'occasion de l'inauguration de la Maison de la culture d'Amiens, le 19 mars 1966. Cité dans Mossuz-Lavau, 1996, p. 294).

Les discours qui fondent cette intervention et les valeurs associées à la mission de démocratisation interrogent évidemment la façon de sélectionner les œuvres qui mériteraient d'être diffusées. Et c'est bien cette ambiguïté, voire cette contradiction, qui fragilise cette « invention » française (Urfalino, 2010) qu'est la démocratisation

culturelle. Initialement construite comme anti-éducative (Urfalino, 2005, p. 9), elle vise la rencontre directe de l'œuvre d'art et du public : le « choc esthétique », forme de relation individuelle à une culture universelle. C'est aussi ce que rappelle Hélène Mathieu[24], alors conseillère au cabinet du ministre de la Culture Jack Lang (1988-1991) : « Le seul problème que pose la démocratisation à Malraux est un problème d'accès. Si on donne accès au grand art, tout homme pourra y être sensible. Il n'y a donc pas besoin de médiation ou de médiateur, et surtout pas de pédagogie. Malraux se prononce contre l'éducation, ou plus précisément contre le fait que le ministère de la Culture puisse s'occuper d'éducation » (Citée par Michel, 1996). Le partage de la culture doit éviter le détour par la pédagogie, la vulgarisation ou toute autre forme de médiation. Ce « refus du pédagogisme » (Urfalino, 2004, p. 180) ne relève toutefois pas de l' « idéologie de la créativité et de l'expression », marqueurs de l'animation socioculturelle qui se développe au cours des années 1970.

Dès l'origine des politiques culturelles de la Ve République, se dessine donc un clivage entre une approche éducative des œuvres et une approche valorisant le « choc esthétique », qui prône le contact direct entre l'œuvre et le public, sans intermédiaire.

2.3. Le modèle de « développement culturel »

La décennie 1970 est marquée par la rationalisation de l'action de l'État : le ministre Georges Duhamel (1971-1973) s'entoure de Michel de Certeau pour engager l'évaluation de cette action. Le rapport *La Culture au pluriel* (1972) définit le « développement culturel » en rompant avec la logique de l'action culturelle qui avait prévalu jusque-là. Le 2 décembre 1971, lors de l'installation du « Conseil du développement culturel », le ministre la définit ainsi :

> Le développement culturel est une dimension du développement social, si l'on entend par là l'épanouissement optimal des individus et des groupes dans une société en quête de mieux-être et d'égalisation des chances. À ce titre, le développement culturel est une affaire politique : il intéresse donc l'État […] L'amélioration des conditions de vie, de travail, de transport et de loisirs est la base même du développement culturel. J'ai dit un jour que la culture, c'est ce qu'il fallait pour qu'une journée de travail soit une vraie journée de vie. (Cité dans Girard, 2010)

D'où une politique qui n'a plus seulement pour ambition de « rendre accessibles les œuvres capitales […] au plus grand nombre » mais de fournir,

24 Hélène Mathieu devient ensuite directrice de la Jeunesse et de l'Éducation populaire au sein du ministère de la Jeunesse et des Sports de Marie-George Buffet (1997-2002) avant d'être inspectrice générale de l'Éducation nationale.

> à la totalité des citoyens le minimum vital en matière culturelle […]. Les hommes ont même le droit de refuser la culture, mais ils sont en droit d'exiger qu'on la leur propose et que l'égalité en droit, l'égalité de chances soit en ce domaine accomplie. (Duhamel, 1971)

Si cette politique plaide en faveur d'un effort de médiation pédagogique entre les œuvres et le public et affirme que toutes les voies d'accès à la culture sont également légitimes, on peut finalement y voir « les avatars de la dénomination d'un même idéal, celui de la démocratisation de la culture, la substitution des mots ne cultivant alors que l'illusion du changement » (Fleury, 2008, p. 13).

La notion de « développement culturel » se construit à l'intersection de celles du « développement personnel » et du « développement économique ». Le gouvernement soutient alors des projets visant l'émancipation et l'épanouissement des personnes, en s'appuyant sur les dynamiques locales (Bordeaux, 2017, pp. 114-116). C'est en effet à cette période que le maillage culturel pose les bases de son expansion territoriale *via* les centres d'action culturelle, les équipements intégrés, la mise en œuvre du Plan Landowski, les premières Directions régionales d'action culturelle (DRAC) puis l'expérience avortée des chartes culturelles. Si la philosophie du ministère change à cette époque – le temps du rayonnement culturel cède la place au développement culturel national – son rôle n'en apparaît pas moins conforté (Poirrier, 2009).

2.4. De la démocratisation à la démocratie culturelle ?

En 1981, l'arrivée de François Mitterrand au pouvoir et de Jack Lang au ministère de la Culture transforment profondément la conception de la politique culturelle, et du rôle de l'État en particulier. Étroitement lié au projet socialiste, l'enjeu culturel est une priorité pour François Mitterrand qui double le budget alloué à la culture pour porter cette nouvelle philosophie qualifiée par certains de « vitalisme culturel » (Urfalino, 2004, p. 351) en raison d'une approche centrée sur l'innovation, la création et le pluralisme culturel, et en opposition à la conception universaliste et édifiante d'André Malraux.

Le rapport du Commissariat au Plan, paru en novembre 1982 sous le titre *L'Impératif culturel*, donne les grandes lignes du programme socialiste[25] :

> Il faut ici distinguer entre le mythe et la réalité : le mythe de la « démocratisation » consistait à croire à l'existence d'un public homogène réceptif à une culture elle-même supposée universelle, et susceptible de s'élargir

25 Commissariat général du Plan, *L'impératif culturel*, Rapport du groupe long terme Culture, Préparation du IXe plan (1984-1988). Extraits reproduits dans Poirrier P. (2002, pp. 399-402).

> indéfiniment pour peu que les facilités matérielles de se « cultiver » lui fussent données. C'est cette illusion que l'expérience a démentie : le financement par l'État des « secteurs artistiques » est inversement proportionnel à leur fréquentation et d'une façon générale, la politique de développement des équipements menée depuis la création des Affaires culturelles en 1959, n'a pas réduit les inégalités d'accès aux institutions. […] Il appartient à l'État de créer les conditions nécessaires à l'émergence des cultures autres, aujourd'hui considérées à tort comme mineures. Mettre la culture « au pluriel » et « au quotidien » […] favoriser leur [les identités culturelles des divers groupes sociaux] expression, aider ceux qui en sont les porteurs à les reconnaître et à se reconnaître. Ces efforts conduisent à substituer à une stratégie de diffusion […] une stratégie d'appropriation culturelle. (Cité par Poirrier, 2002, pp. 399-402)

Ce renouveau se traduit par la reconnaissance de la pluralité des cultures : l'État met en avant des arts réputés mineurs ou illégitimes. La politique menée par Jack Lang étend ainsi le champ d'action de la politique culturelle : l'État devient alors « animateur du tout culturel ». C'est contre ce « relativisme culturel » et la crainte d'une culture « marchandisée » et « ethnologisée » (Dubois, 1993, p. 7) que la critique se cristallise dès la fin des années 1980, rendant l'État responsable du glissement de l'échelle des valeurs. En prenant en compte de nouveaux domaines jusqu'alors ignorés par les institutions, le ministère aurait contribué à la dissolution de la culture « légitime » dans le « tout culturel ».

Ces années se caractérisent également par un « tournant gestionnaire » (Dubois, 2012, p. 349) des politiques culturelles, de plus en plus soumises à l'évaluation. À la fin des années 1990, « l'exception culturelle » apparaît comme un nouveau défi à relever. Face à la mondialisation, la France prône la nécessité de défendre la mise en œuvre de politiques culturelles et audiovisuelles pour la préservation de la diversité culturelle. Catherine Trautmann, ministre de la Culture de 1997-2000, réaffirme « l'engagement de l'Etat en faveur de l'art et de la culture » laquelle relèverait d'abord « d'une conception et d'une exigence de la démocratie » (cité par Lombard, 2020, p. 107). Quant au discours d'entrée au gouvernement de Catherine Tosca (2000-2002), il traduit la nouvelle hiérarchisation des priorités : il s'agit désormais de promouvoir la diversité culturelle, de lutter pour l'égalité d'accès à la culture et de renouveler la décentralisation culturelle.

Ce rapide tour d'horizon nous permet de mieux cerner la façon dont les politiques culturelles se sont appropriées le terme de culture et l'ont politiquement pensé. Il permet d'éclairer la place de l'éducation au cinéma dans ce vaste ensemble, tout en mettant en perspective l'héritage du dispositif LAAC.

3. Culture(s), démocratisation de la culture et démocratie culturelle

3.1. Questions de définitions

Les débats qui traversent la société dans les années 1980-2000 à propos de la mondialisation font ressurgir les tensions entre les différentes définitions de la notion de culture. Les accords prévoyant la libéralisation des produits culturels, facilitant ainsi la diffusion de la « culture de masse », ont donné naissance aux notions d'« exception culturelle », puis de « diversité culturelle » : la première renvoyant à la notion de « culture légitime », la seconde au sens anthropologique du terme culturel.

Les multiples définitions de la notion de culture s'inscrivent dans une double tension que Sapiro (s.d.) synthétise dans l'*Encyclopédie Universalis* : « entre une acception universelle qui l'oppose globalement à la nature et un sens relativiste désignant les mœurs et coutumes des peuples ; entre un usage restreint aux œuvres d'art reconnues comme telles et une approche anthropologique plus large englobant les manières de penser et de faire de différents groupes (nations, ethnies, classes…). »

Ainsi, ni clair, ni opératoire, le terme de « culture » renvoie à des acceptions différentes, notamment structurées par une conception individuelle ou collective. Ainsi, la culture individuelle s'apparente à une construction personnelle de ses connaissances aboutissant à sa « culture générale » ; elle correspond au terme allemand *Bildung*. Pour Charbonnier (2013), « il y a une sorte d'effet réversif de la culture : l'acte de se cultiver (au sens de la *Bildung* : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets sédentarisants de la culture. Il ne s'agit pas d'un retour en arrière, mais de conquérir la puissance de s'arracher aux arrimages de la culture primaire » (p.100).

La notion de « culture » comporte une dimension collective lorsqu'elle désigne un groupe (peuple, génération, groupe social) partageant un certain nombre de valeurs et de modes de vie. Cette culture comme patrimoine intellectuel, social, artistique, spirituel d'une communauté (*Kultur*) renvoie à l'anthropologie culturelle ; le terme désigne plutôt la « civilisation ». C'est cette définition qui finit par être adoptée lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles à Mexico City en en 1982 :

> La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Déclaration de Mexico)

La multiplicité des acceptations du terme de « culture(s) » concourt à en faire un objet scientifique à son tour polysémique.

3.2. Culture(s), objet scientifique

Bien que les logiques de distinction et de reproduction sociale ne disparaissent pas, elles semblent s'amenuiser et se recomposer (Détrez, 2017). En prenant appui sur les *Cultural Studies* développées dans le monde anglo-saxon, la sociologie de la culture a entrepris une mise à distance des théories de la reproduction, abordant la culture « par le bas » (Glevarec et al., 2008). Les *Cultural studies* ont permis de renouveler en profondeur le regard sur les objets dignes d'être étudiés et ont ouvert la voie à l'exploration des subcultures à partir des années 1970 : les cultures « ouvrières », « jeunes » commencent alors à faire l'objet d'enquêtes. De façon générale, ces sous-cultures correspondent à des contre-cultures pouvant être pensées comme des réponses au pouvoir dominant (Détrez, 2020, pp. 122-126).

Ce tournant culturel s'est accompagné d'une attention portée à la réception : de la nature des objets, les analyses ont glissé vers la façon dont ils sont appropriés, de leurs usages et de leurs effets. Ce sont les travaux de Hall (1973) qui théorisent cette réflexion initiée par Hoggart (1970) : le fonctionnement du media ne peut pas être entendu comme une simple transmission entre deux pôles qui seraient l'émission et la réception (Hall, 1973). La réception est partie prenante du processus de production de l'information. S'ouvre alors un vaste champ d'études consacrées à la réception médiatique et audiovisuelle en particulier.

Les années 1980 voient ainsi fleurir les études sur les publics, renouvelant d'ailleurs les approches méthodologiques (entretiens informels, *focus groups*, approches visuelles…), désormais plus proches de l'ethnographie que de la sémiologie. En plaçant l'existence de (sub)cultures au cœur de leur projet, les *Cultural studies* se sont parfois heurtées à une forme de « populisme enchanté » (Détrez, 2020, p. 131) « mythifiant les résistances et la liberté d'interprétation » (p. 132).

Les questionnements soulevés par les *Cultural studies* vont nourrir, en France, une sociologie de la réception. Souvent considéré comme « inspirateur », de Certeau insiste sur les « tactiques » des faibles face aux « stratégies » des puissants, leurs « braconnages » sur les terres des dominants :

> Ce qu'il faut mettre en cause, […] c'est l'assimilation de la lecture à une passivité. En effet, lire c'est pérégriner dans un système imposé (celui du texte, analogue à l'ordre bâti d'une ville ou d'un supermarché). […] Celui-ci ne prend ni la place de l'auteur ni une place d'auteur. Il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur *intention*. Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'insu dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations. […] Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan, mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui,

> nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir. (Certeau, 1980, pp. 286 et 292. Cité par Détrez, 2020, p. 140)

L'histoire culturelle et la sociologie vont dès lors s'intéresser aux différentes appropriations[26], notamment dans le domaine de la lecture, passant du « livre » au « lire » selon l'expression de Chartier (1985) explorant les lecteurs. Parmi eux, les jeunes sont les « objets de toutes les paniques morales » (Détrez, 2020, p. 143) dans un univers de concurrence des autres loisirs (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999 ; Renard, 2011). Les jeunes lecteurs et leurs façons de lire doivent ainsi être encadrés par les prescripteurs de normes légitimes. La distinction entre « lecture ordinaire » et « lecture savante » s'intensifie avec l'entrée au lycée (Détrez, 2020, p. 144). Pourtant, dans la lignée des *Cultural studies*, la « lecture ordinaire » est perçue comme tout aussi active et productrice de sens que la « lecture savante ».

De la même façon que pour la lecture, les sociologues de la réception se sont intéressés aux médias, au théâtre, au cinéma, etc. en analysant les formes « ordinaires » ou « populaires » et les formes « savantes » de la réception : les productions industrielles comme les chefs-d'œuvres étant susceptibles de susciter des appropriations très diverses (Esquenazi, 2001, 2007). Ainsi, la sociologie de la réception rétablit le « récepteur » dans le processus de création de l'œuvre ; la production de celle-ci est alors à entendre en tant que processus. La réception demeure socialement située, dans des logiques combinant le sexe, l'âge, l'appartenance sociale et culturelle etc. Tout comme le demeurent les pratiques culturelles, autre champ de la sociologie de la culture qui vient nourrir la construction de notre objet de recherche.

Les analyses abordant la question de la culture en termes de culture légitime, de reproduction, d'*habitus* ou de capital culturel, laissent peu à peu la place à la notion d'éclectisme culturel (Coulangeon, 2004) et d'individus pluriels (Lahire, 1998) qui se déplacent sur différentes scènes dont ils forgent les codes sociaux au travers de multiples braconnages culturels. Les hiérarchies culturelles s'en trouvent reconfigurées et le système des légitimités réévalué sous l'effet du poids des pairs en particulier et de la variable générationnelle qui prendrait d'avantage d'importance. Il devient alors indispensable de les prendre en considération dans l'analyse de la construction des identités de genre et de classe.

26 D'essence marxiste, le terme d'appropriation a gagné le champ des recherches en sciences humaines et sociales sous l'impulsion des *Cultural studies*.

3.3. La culture dans une perspective historico-culturelle

Enfin, nous présentons le concept de culture dans une perspective historico-culturelle, sous l'angle psychologique de la construction des sujets, telle que la définit Bruner, psychologue américain spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant, ayant influencé très fortement les SEF. Les travaux de Bruner sur le développement de l'enfant se situent dans la perspective d'une psychologie historique et culturelle qui étudie comment l'esprit humain se développe à travers l'internalisation de modèles, d'outils et d'œuvres construits par la culture, le langage et les interactions sociales. Pour lui, la culture n'est pas en soi émancipatrice : elle peut donner forme à l'esprit, mais ne forme pas pour autant des esprits libres. Il envisage la culture comme une totalité symbolique assurant une médiation entre l'homme et le monde : « C'est la culture qui donne forme à l'esprit, c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir » (1996, p. 6).

Comme Vygotski dans sa *Psychologie de l'œuvre d'art* (1925/2005), Bruner estime que les contradictions et les tensions sont constitutives d'une culture. Le propre des œuvres de pensée, et plus spécifiquement des œuvres d'art, est qu'elles mettent en forme et permettent de penser les contradictions :

> Toute culture constitue à la fois une solution à la vie en commun et une menace et un défi pour ceux qui vivent à l'intérieur de ses limites. Pour survivre, elle doit disposer des moyens de faire face aux conflits d'intérêts inhérents à la vie en communauté. La culture n'est jamais d'un seul tenant, et notre réserve d'histoires ne tient pas en un seul bloc ; toute sa vitalité tient à sa dialectique : elle a besoin de concilier les points de vue opposés, les récits qui s'affrontent. Beaucoup d'histoires nous parviennent : nous les gardons en réserve, même si elles entrent en conflit les unes avec les autres. (Brunner, 2002, pp. 80-81)

Il revendique la capacité des œuvres à nous aider « à nous représenter à nous-mêmes notre propre déséquilibre » (2002, p. 89). Sa conception de la culture invite à penser l'émancipation comme un processus de déconstruction, de dénaturalisation de ce rapport au monde et du monde lui-même :

> Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. (1997, p. 36)

La perspective historico-culturelle de Bruner est un apport précieux pour saisir les interactions entre la culture et l'individu.

3.4. Culture pour tous, culture pour chacun

Le choix de ce qui doit être désigné comme « culturel » est un enjeu majeur des sociétés contemporaines qui doivent ainsi déterminer ce qu'elles entendent transmettre aux générations futures. Certains ont insisté sur la confusion des valeurs induites supposément par le « tout culturel » de la politique de Jack Lang ; notamment Alain Finkielkraut et Marc Fumaroli qui, selon L. Martin, dénonçaient « l'extension indéfinie du périmètre d'intervention et la mise en équivalence des formes nobles de la culture savante et des formes dégradées de la culture de masse, voire l'alignement des arts sur le culturel et du culturel sur le loisir et le divertissement. Ce qu'on nomme « culture » est-il une consommation de biens, qui doit rester libre, ou un mode d'être idéal qu'il est bon de propager pour le bien de la société ? » (L. Martin, 2013).

Les études statistiques de Donnat (2003) et les travaux de Lahire (2004, 2006) renforcent l'idée d'un potentiel du spectateur, d'une faculté de circuler entre des pratiques culturelles dites élitistes ou « populaires ». La culture détiendrait une fonction fondamentalement identitaire et, en ce sens, elle inclut autant qu'elle exclut ; il paraît important alors de considérer que « tout public puisse évoluer en considérant que ce n'est pas parce qu'il prend le risque d'investir des cultures qui lui sont éloignées qu'il y dissout pour autant son identité » (Saada, 2011, p. 104). Comment éviter la distinction infertile – et les conceptions qui la sous-tendent – entre la culture dite "légitime" et la culture dite "populaire" ?

> Entre une « culture pour tous » qui ne serait que la culture de quelques-uns et la « culture pour chacun » qui ne ferait que reproduire les habitudes de classe, que faire d'autre que de viser un entre-deux, sans mépris dogmatique ni démagogie relativiste ? (Heinich, 2011, p. 43)

Fleury présente trois définitions du terme « démocratisation culturelle » : un projet politique, un processus historique et une procédure technique (Fleury, 2006, pp. 81-84). La démocratisation culturelle comme projet politique recouvre trois types possibles de projets : un projet de conversion qui repose sur une forme de « prosélytisme culturel » (Passeron, 2006, p. 445-459 ; Morel, 2006) qui consiste à faire pratiquer la fréquentation de lieux et d'œuvres appartenant à la culture dite « savante », un projet de réhabilitation de formes culturelles plus populaires – renvoyant alors à la démocratie populaire – et un projet de renouvellement révolutionnaire visant à abolir la frontière entre « culture partagée » et « culture d'élite » (p. 82).

Aujourd'hui, la politique culturelle est traversée par « deux registres d'action fondés sur des doctrines politiques divergentes » (Coulangeon, 2011, pp. 96-97) : la démocratisation de la culture et la démocratie culturelle. À la différence de la démocratisation de la culture qui s'appuie sur une conception universaliste de la culture "légitime" et dont l'objectif est la réduction des inégalités d'accès à la culture savante, la démocratie culturelle renvoie à un certain relativisme culturel où les écarts de fréquentation des équipements ou de pratiques culturelles sont pensés « en termes de différences davantage qu'en termes d'inégalités » (p. 99).

Les critiques à l'encontre de la démocratisation culturelle sont nombreuses. Elles tiennent au caractère illégitime du projet politique mais également à l'inefficacité des effets qu'elle vise (Caune, 2006 ; Fleury, 2006). Plus encore qu'un mythe, la démocratisation culturelle s'apparenterait à « une mystification, cachant sous l'idéal humaniste d'une culture partagée un processus idéologique d'imposition de valeurs dominantes portées par une élite sociale » (Germain-Thomas, 2020, p. 84)[27].

L'exclusion de l'individu du champ de l'expérience culturelle est le problème majeur de la démocratisation culturelle (Zask, 2016) ; à l'inverse, la démocratie culturelle conçoit les individus comme dotés du droit et des moyens concrets d'influer sur les conditions de leur propre vie. Cette notion de démocratie culturelle est ainsi inséparable de l'anthropologie culturelle qui estime que la culture ne se pense pas sans la participation active des individus. Zask (2016) écrit ainsi :

> Pour un être dont aucun comportement n'est « naturel » ou automatiquement acquis, toute culture offre d'un côté des ressources d'adaptation spécifiques, des moyens de comprendre son environnement, d'y développer ses potentialités, de contracter des habitudes, de bénéficier des connaissances acquises par la communauté passée, bref, de s'adapter. Mais, de l'autre côté, cette adaptation est un ajustement actif : elle ne consiste pas à recevoir passivement des contenus extérieurs, à prendre progressivement la forme de moules imposés. Elle consiste non à assimiler, mais à intégrer ou inclure. (p. 43)

La notion de démocratie culturelle nous invite à remettre en cause l'approche dichotomique entre la culture individuelle et la culture collective qui constitue un obstacle à la politique culturelle. L'idée de faire accéder au plus grand nombre « l'héritage de la noblesse du monde » a peu à peu évolué vers l'idée de proposer aux publics des œuvres et produits culturels attendus par les publics afin de s'assurer de leur fréquentation, de leur adhésion et de leur satisfaction, permettant de justifier la politique interventionniste. Toutefois, pour Zask (2016),

---

27 Pour Germain-Thomas (2020), la référence à la notion d'hégémonie culturelle développée par Antonio Gramsci (1964) et à celle d'appareil idéologique d'État élaborée par Louis Althusser (2011) sont indispensables pour penser l'échec de la démocratisation culturelle.

> ces deux démarches sont strictement analogues du point de vue des principes démocratiques qui nous intéressent ici : l'idéal élitiste comme l'idéal populiste excluent les publics d'une participation à la constitution de leur expérience esthétique […] et les consacrent comme destinataires passifs, comme spectateurs d'un jeu où le pouvoir s'impose par l'intermédiaire de symboles adaptés. (p. 45)

Ces éléments permettront de resituer dans un second temps le dispositif LAAC dans l'histoire des politiques culturelles et des conceptions qu'elles ont imposées à travers elles. Inscrit dans l'idéal de la démocratisation culturelle, LAAC a-t-il reposé, et repose-t-il encore sur un principe de hiérarchies culturelles ? Est-il fondé sur la croyance en la supériorité de certaines œuvres et prône-t-il une nécessaire « conversion » des élèves à cette culture savante ? Comment les acteurs du terrain culturel (coordinateurs, intervenants mais aussi exploitants) se positionnent-ils vis-à-vis des textes institutionnels ? Les structures culturelles partenaires du dispositif sont-elles pensées et vécues comme des « opérateurs de conversion » (Laville & al., 2001) ? Et quelle place occupe l'école dans la façon de penser et de s'approprier le dispositif ?

4. L'École au cœur des politiques culturelles

Le renouveau du discours sur l'échec de la démocratisation culturelle s'étend au sein de la production scientifique (Fleury, 2006 ; Caune, 2006). Glevarec (2016) pointe la multiplicité des arguments épistémiques et statistiques et propose une distinction entre démocratisation « quantitative », « catégorielle » et « sociale ». Certains travaux empiriques mettent néanmoins en évidence des conclusions plus nuancées, qui permettent au moins de repérer « les conditions de possibilité de la *réalisation* de cet idéal de démocratisation » (Fleury, 2006, p. 89). Si l'École apparaît traditionnellement comme l'espace incontournable de la socialisation, et donc comme le lieu de l'idéal de démocratisation culturelle, les débats scientifiques sont vifs : c'est ce que nous présentons à présent.

4.1. L' École, lieu de démocratisation culturelle ?

À l'instar de Meirieu (2009), certains s'accordent à penser que l'École « demeure le lieu par excellence de la construction d'un monde commun » (p. 282) et que celui-ci passe par l'accès à une culture universelle. Au-delà de cette fonction traditionnelle de l'instruction dont l'enjeu était bien de participer à l'unité républicaine, elle s'est vue doter de multiples fonctions, parfois contradictoires : éduquer à l'autonomie individuelle et au vivre-ensemble, favoriser le développement de nouvelles

compétences, préparer les élèves à l'insertion professionnelle, tout en continuant à offrir une culture classique. Il s'agit finalement de définir les finalités et les missions prioritaires de l'Éducation dans un monde complexe et de fixer des valeurs communes dans un monde pluriel.

Au fil des politiques, et au-delà de ses discontinuités, ce vaste projet de réforme s'appuie sur plusieurs orientations : l'égalité des chances, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'adaptation des qualifications aux perspectives d'emploi, mais aussi la démocratisation culturelle. Comme le pensent Krebs et Robatel (2008), « là où les politiques de démocratisation culturelle montrent leurs limites, l'École peut être pensée comme l'institution susceptible de toucher l'ensemble d'une population scolaire » (Krebs & Robatel, 2008).

D'abord perçue comme vecteur de progrès social, l'École est examinée sous un œil nouveau à partir des années 1960 sous l'effet des limites et des paradoxes dont elle est porteuse. Davantage massifiée que démocratisée, elle est alors considérée comme le lieu de la « reproduction » sociale et culturelle. L'analyse de l'échec du processus de démocratisation du système scolaire proposée par Bourdieu et Passeron (1964, 1970) a significativement influencé les recherches en sociologie de l'éducation. Pour ces auteurs, les enfants des familles culturellement favorisées « héritent » des qualités liées à leur environnement culturel familial et peuvent donc les réinvestir spontanément dans leurs activités scolaires, à la différence des enfants des milieux populaires. Chaque individu intègre inconsciemment des dispositions, c'est-à-dire des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relation au monde, qui seraient propres à sa classe sociale. C'est cet ensemble de dispositions qui constitue ce que Bourdieu nomme un habitus.

La sociologie des pratiques culturelles a été dominée en France par le modèle de la *Distinction* (Bourdieu, 1979) qui se présente comme une théorie de l'héritage culturel : les différents groupes sociaux sont dotés de systèmes de valeurs et d'attitudes culturelles qui leur sont propres et dont l'environnement familial assure la transmission entre générations. Le lien apparent entre le niveau de diplôme et la fréquentation des lieux de diffusion de la culture dite « savante » ou « légitime » dissimule une relation plus ancrée entre les caractéristiques sociales de l'environnement familial et les dispositions générales de l'individu à l'égard de la culture. Cela se manifesterait autant du côté des réussites scolaires qu'au niveau des habitudes culturelles. L'École n'ayant ni la vocation, ni les moyens de parvenir à cette finalité, son rôle demeurerait ainsi limité en matière de démocratisation de l'accès à l'art et à la culture. Pourtant, comme l'expose Coulangeon (2003), force est de constater que cette interprétation ne résiste pas toujours à l'analyse empirique qui, « en marge des phénomènes d'héritage social, met incontestablement en évidence un effet propre de l'École sur la propension aux pratiques culturelles » (p. 157). Bien qu'elle demeure en partie efficiente, l'interprétation déterministe de la société doit être relativisée : loin d'être le lieu idéal

de la démocratisation culturelle, l'École n'est pas non plus *seulement* le lieu de la reproduction sociale.

Cette question de la place de l'École dans la lutte contre ou la reproduction des inégalités continue d'animer les débats publics comme scientifiques. Si de façon générale, l'École demeure dans l'imaginaire collectif le lieu de « réparation » des inégalités sociales, c'est particulièrement prégnant en ce qui concerne l'accès à la culture et à l'art qu'elle permettrait : « la problématique de la démocratisation des pratiques culturelles se réduit à impliquer l'École le plus tôt possible dans l'amorce de ce cercle cumulatif de l'amour de l'Art, de manière à corriger le plus possible les inégalités engendrées par la disparité des pratiques familiales en matière culturelle » (Coulangeon, 2003, p. 160).

4.2. Culture commune, dispositions et éducation à…

Réinterrogeant « le mythe de l'égalité des chances », Octobre et Sirota (2021) ont mis en évidence la place croissante des inégalités culturelles et leur lien avec les inégalités scolaires :

> Si les inégalités économiques continuent de jouer un rôle majeur, les inégalités « culturelles », au sens large, prennent une place de plus en plus importante, pour deux raisons : d'une part, le poids de la scolarité dans la construction des inégalités et du lien entre inégalités scolaires et inégalités culturelles ne se dément pas ; d'autre part, les lectures de la société en termes « culturalistes », voire identitaires, se font plus prégnantes. (p. 14)

Les systèmes scolaires des sociétés démocratiques sont confrontés à l'hétérogénéité croissante des élèves d'un côté et, de l'autre, à la remise en question des savoirs enseignés. « Caisse de résonance de la société en crise », l'École est devenue « un lieu d'affrontement de cultures concurrentes » (Moll, 1999, p. 471). Le malaise du système scolaire tient à cette ambiguïté : l'École est le « miroir des embarras d'une société » (Pareydt, 2003, p. 8) tout en étant, par sa mission républicaine, un lieu déterminant pour l'éducation de tous, l'idéal d'une « culture commune ». Faire société est un enjeu politique, social et éducatif. Tenter d'y répondre par le biais d'une « culture commune », dans un contexte où « le mélange des genres » (Lahire, 2004, p. 557) prévaut, nécessite de réfléchir aux savoirs à transmettre. Cette question renvoie inéluctablement à la querelle qui oppose les « républicains » et les « pédagogues », antagonisme classique de la réflexion contemporaine sur l'enseignement qui remonte au moment de la démocratisation de l'École (Bet, 2022, p. 236 ; Meirieu & al., 2012). Les enjeux auxquels l'École doit répondre sont ainsi résumés par Gauthier et Tardif (1996) :

> Parmi toutes nos connaissances actuelles, quelles sont celles qui sont dignes d'être transmises aux nouvelles générations ? Qu'est-ce qui mérite d'être vu et regardé, lu et médité, entendu et écouté, appris et étudié ? En d'autres termes, quelle culture doit être privilégiée à l'école par l'école : culture scientifique, culture technique, culture littéraire, culture artistique, culture populaire ?

En tant que « corpus de savoirs traduit sous forme de programmes, [la culture scolaire] relève d'un patrimoine que la société demande à l'école de transmettre ; mais elle se fait aussi production autonome de références et de normes, qui n'émanent que d'elle (Bantigny, 2008, pp. 15-25) : elle est ainsi tout ensemble « la culture qu'on acquiert à l'école » et « la culture qu'on [n']acquiert qu'à l'école » (Chervel, 1998, p. 5).

Dans ce contexte, l'enseignement artistique, et en particulier celui du cinéma demeure une question épineuse, qui continue de diviser, renvoyant inéluctablement à la visée axiologique du cinéma, à ses fonctions et ses usages (Degryse, 2019, 2021). En intégrant les *éducations à…* dans le socle commun, l'Éducation nationale étend d'une certaine manière la culture scolaire, autant qu'elle scolarise des pratiques sociales. Ces *éducations à…* s'opposent souvent aux « enseignements de », renvoyant plutôt à des contenus disciplinaires et culturels spécifiques. Les *éducations à…* sont quant à elles caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, de *dispositions*. Celles-ci remettent profondément en cause l'organisation de l'institution scolaire autour de disciplines stabilisées depuis de nombreuses décennies et modifient ainsi les frontières entre « culture scolaire » et « cultures sociales », entraînant des transformations dans la conception-même du travail enseignant. La montée des dispositifs (Barrère, 2013) a également contribué à modifier l'organisation scolaire : « dans leur appel immédiat à une fonctionnalité factuelle, et dans l'état de fait qu'ils instaurent, la principale efficacité des dispositifs réside peut-être, précisément, dans leur capacité à faire échapper l'institution à ses difficiles débats sur les finalités » (Barrère, 2013, p. 111). Ces dispositifs d'éducation au cinéma auraient permis de trouver un compromis dans les controverses pédagogiques autour de l'entrée du cinéma à l'école (Degryse, 2021, p. 224), l'autorisant à s'y faire une place sans pour autant créer une nouvelle discipline, en faisant justement intervenir des partenaires extérieurs. Pour Degryse, « ce compromis ne semble pas pleinement satisfaisant, s'apparentant davantage à une esquive du débat qu'à sa résolution en une synthèse supérieure puisqu'on assiste en réalité à une forme de "saupoudrage" global » (p. 224).

Certes, le partenariat avec des professionnels extérieurs est pensé comme une mise à disposition des ressources indispensables pour élargir l'initiation à des pratiques artistiques et culturelles au-delà des enseignements obligatoires. Mais l'ouverture de

l'école qui s'est peu à peu imposée comme une réponse dans la transmission de nouveaux savoirs et de nouvelles dispositions – *a priori* plus éloignés de la culture scolaire par l'implication notamment d'acteurs extérieurs – n'est pas sans créer des heurts et des incompréhensions entre les acteurs, basés notamment sur des conceptions différentes, voire divergentes, des enjeux des projets. Ceux-ci sont donc à réinterroger collectivement, dans un contexte où la mission traditionnellement assignée à l'École s'estompe et où le rapport aux objets culturels et aux publics s'intensifie et se modifie.

4.3. L'École, un levier du développement des publics de la culture

Créé en 2005 pour assurer la promotion des arts à l'école, le Haut Conseil de l'EAC s'est développé comme une instance collégiale coprésidée par les ministres de la Culture, de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Il édicte non pas une définition de l'EAC mais en donne les principes majeurs qui définissent son action, lesquels constituent selon Emmanuel Ethis, son Vice-Président[28], « une boussole qui fonctionne comme un idéal à atteindre dans chaque projet et chaque action qui la caractérise et dont elle relève » (Ethis, 2022, p. 9). Une charte pour l'éducation artistique et culturelle a été élaborée par le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) et présentée le 8 juillet 2016 en présence des ministres de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Najat Vallaud-Belkacem, et de la Culture et de la Communication, Audrey Azoulay. La charte réaffirme entre autre l'accord-cadre signé entre les deux ministères. L'EAC vise un double enjeu, ainsi présenté dans le projet de référentiel :

> L'éducation artistique et culturelle est à la fois :
> – une éducation à l'art, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée […]
> – et une éducation par l'art, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. (Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle, édité en 2014 par le Conseil supérieur des Programmes)

Les finalités attribuées aux projets d'EAC sont si ambitieuses, si « extravagantes » à propos du projet de démocratisation de la culture, qu'on ne peut pas « reprocher aux moyens utilisés de ne pas atteindre des fins irréalisables » (Dubois &

28 Emmanuel Ethis est Professeur des universités en Sciences de l'Information et de la communication au conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Spécialiste de la sociologie de la réception du cinéma et de l'étude des publics des festivals, il dirige de nombreux travaux concernant l'EAC. Depuis décembre 2013, il est vice-président du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) et est nommé recteur de la région académique Bretagne en avril 2019.

Urfalino, 2004. Cité par Montoya, 2019, p. 178). La persistance de discours enchantés sur l'EAC et, de façon plus générale, sur les fonctions éducatives de l'art, s'est accompagnée d'une sérieuse critique de la part des sciences humaines, en particulier des sciences de l'éducation et de la sociologie de la culture. Il ne s'agit pas ici d'être exhaustif dans la présentation des travaux scientifiques mais bien de repérer certains questionnements intéressant plus précisément notre étude.

L'accès à la culture pour l'ensemble des élèves, promu par la démocratisation culturelle, répond à l'enjeu du développement des publics de la culture. Mieux que les outils habituels de la communication ou les politiques tarifaires des structures culturelles, le partenariat permet d'atteindre un public diversifié sur le plan de l'âge et des catégories sociales (Bordeaux, 2014). Pour les structures culturelles, les enjeux se sont déplacés : contraintes d'amplifier leurs ressources propres, elles envisagent désormais les publics scolaires ou socio-culturels comme la possibilité d'accroître leurs fréquentations et de répondre ainsi aux injonctions ministérielles. Kerlan (2021) pointe la contradiction fondamentale que recouvre l'EAC telle qu'elle s'institutionnalise depuis une dizaine d'années :

> L'éducation artistique et culturelle se trouve dès lors lestée d'une lourde ambivalence, pour ne pas dire d'une redoutable contradiction : côté face, elle se veut l'héritière de la pensée critique et des valeurs d'émancipation, d'autoréalisation qui y sont inscrites ; côté pile, elle participe de la dynamique d'un capitalisme mondialisé captant ces valeurs à son propre profit. […] Cette ambivalence est sans doute à certains égards celle-la même de la pensée post-moderne. Elle pourrait alors éclairer l'étonnant plébiscite dont l'EAC bénéficie désormais. (Kerlan, 2021, p. 106)

La politique d'EAC se construit sur le même argumentaire que la démocratisation culturelle, se présentant comme une réponse aux difficultés rencontrées sur les terrains tant éducatif que culturel. L'idée sous-jacente est simple : plus tôt les jeunes sont sensibilisés, plus ils seront réceptifs aux pratiques culturelles et artistiques et deviendront les publics de demain, cautionnant l'idée d'une démocratisation par la demande (Saada, 2011 ; Carasso, 2013). Dans cette perspective, l'éducation artistique et culturelle, telle qu'elle est conçue institutionnellement, relèverait ainsi de la formation de consommateurs-spectateurs « éclairés »[29], et donc des futurs publics.

Contre cette logique, certains appellent à « résister à l'institutionnalisation » (Derfoufi, 2015). S'appuyant sur les propos de de Certeau (1974), Derfoufi (2015) invite :

29 Ce terme renvoie à l'« éclectisme éclairé » utilisé par Coulangeon pour désigner la façon d'allier pratiques « légitimes » et « populaires » dans leur répertoire culturel (2003, p. 210).

> […] à prendre garde à ce qui dans les dispositifs relève de ces conceptions élitaires qui contredisent les généreux objectifs affichés. La logique des dispositifs tend à confisquer du pouvoir aux élèves mais aussi aux éducateurs eux-mêmes : les dispositifs s'inscrivent dans une politique culturelle, c'est-à-dire un ensemble d'objectifs, de moyens et d'actions « visant à modifier des comportements selon des principes ou des critères explicités » (pp. 33-34)

Cette conception, certes intéressante dans la mesure où elle pointe précisément les dérives d'une prise en charge étatique de la démocratisation culturelle, ne gagnerait-elle pas à être nuancée ? Que peut-on observer à propos du dispositif LAAC ? De quelles façons les acteurs se l'approprient-ils ? Si les dispositifs institutionnels doivent évidemment être critiqués et réinterrogés, parce qu'ils peuvent potentiellement limiter la prise d'initiative de la part des acteurs (en ce qui concerne notamment le choix des contenus culturels qui leur sont proposés), l'épreuve du terrain démontre-t-elle une privation de pouvoir ? Par ailleurs, cette perspective semble induire l'idée que les élèves, comme les « éducateurs », sont impuissants, dominés, inactifs. Or, ne serait-il pas plus intéressant d'examiner justement la façon dont ces acteurs s'approprient les dispositifs et interagissent, malgré le poids indéniable des institutions, dans la définition de ce qui doit être transmis et comment ?

Chapitre 2. La diversité d'un champ de recherches et de pratiques

S'appuyant sur Van der Maren (2004), Etienne (2022) montre que, si « le problème de recherche est construit de manière inductive dans la confrontation au réel des phénomènes d'éducation et/ou de formation », il souffre aussi de lacunes dans la connaissance formelle de la littérature scientifique (p. 100). Nos lectures ont permis d'éclairer les premières données empiriques et, par le recul critique qu'elles ont induit, de participer à la construction de notre problématique. Dans la mesure où le principe itératif a structuré notre démarche de recherche, le recours à la littérature scientifique ne s'est pas limitée à la phase exploratoire ; le processus de recherche s'est également nourri de lectures plus tardives. Par ailleurs, notons que ce chapitre ne présente pas intégralement les apports contextuels et théoriques de ce travail : d'autres éclairages viennent l'alimenter au fil des chapitres. Sans nullement viser l'exhaustivité, nous identifions ici certains travaux scientifiques sur l'éducation au cinéma, et sur des phénomènes qui l'entourent, comme en particulier la scolarisation de l'art, la politique d'éducation artistique et culturelle et les intermédiaires culturels.

1. L'éducation au cinéma et le dispositif LAAC à l'épreuve des sciences humaines : approches historiques, communicationnelles, sociologiques et didactiques

Comme nous l'avons brièvement esquissé en présentant certains fondements historiques de l'éducation au cinéma[30], l'histoire culturelle se montre très féconde[31]. Les travaux de Souillés-Debats (2015, 2017, 2022) s'inscrivent dans l'histoire du mouvement social et culturel des ciné-clubs. De son côté, Laborderie a retracé l'histoire des mouvements laïques dans l'entre-deux-guerres (2015) puis dans l'après-guerre (2021). Ces auteurs ont impulsé d'autres publications stimulantes pour qui s'intéresse à l'héritage de l'éducation au cinéma, en particulier l'ouvrage consacré aux rapports entre la Ligue de l'enseignement et le cinéma (Laborderie & al., 2016).

Très récemment, Soldé (2022) a soutenu sa thèse sur le cinéma dans l'éducation populaire, appréhendé depuis une analyse comparée des réseaux confessionnels et laïques de la Libération aux années 1980. Au-delà de la confrontation entre laïques et

30 Nous survolons ici les travaux inscrits dans une approche historique dans la mesure où nous les mobilisons au premier chapitre, consacré à l'ancrage historique du dispositif LAAC.

31 Cf. en particulier les travaux de Vignaux qui s'est notamment intéressée au cinéma éducateur dans l'entre-deux-guerres à travers la figure de Jean Benoit-Lévy (2007) et à « Célestin Freinet et le cinéma ou le cinéma français et l'éducation nouvelle (1927-1939) » (2011, pp. 75-86).

confessionnels, et entre des cultures cinéphiles portées par les différents mouvements, c'est celle entre l'École et le cinéma que vient sonder les travaux scientifiques (Dagneaux, 2017, 2021 ; Degryse, 2019, 2021 ; Taillibert, 2003, 2006, 2013). Notons par ailleurs l'ouvrage de Hamery (2022) qui explore l'histoire des dispositifs de transmission du cinéma mis en place entre les années 1910 et 1970 et qui permet de réinterroger le projet d'une culture cinématographique de la jeunesse et les conditions de sa diffusion.

Parmi les tensions qui structurent le champ (de pratiques), celles concernant les finalités prennent une place particulière dans la littérature scientifique. Souillés-Debats (2022) revient justement sur l'héritage de l'éducation à l'image, construite en partie sur la recherche d'un modèle d'émancipation *par* et *pour* l'image. Il estime que certains « nouveaux dispositifs », lorsqu'ils s'appuient sur une participation active des usagers, « renouent par la même occasion avec les premières initiatives de cogestion menées dès les années 1940 » (p. 14). Face à des dispositifs « historiques » comme LAAC, l'éducation à l'image contemporaine constituerait, selon lui, « moins une rupture qu'un prolongement d'un modèle d'apprentissage dont les méthodes se sont adaptées au fil de l'évolution des pratiques et des publics tout en conservant un objectif qui demeure inchangé : éduquer, former et transmettre pour s'émanciper par et pour l'image » (p. 14).

Parmi les travaux les plus emblématiques des SIC s'emparant de l'éducation au cinéma, figure la thèse de Boutin (2011) dont le projet est d'examiner le mode de fonctionnement de la médiation cinématographique. Son étude porte sur les usages et les discours que celle-ci engendre dans le cadre de dispositifs d'éducation au cinéma. Les enquêtes de terrain ont été essentiellement menées au sein de dispositifs scolaires, notamment École et cinéma, lui permettant d'explorer à la fois l'histoire de ces dispositifs, leurs objets et leurs formes.

La plupart des travaux en communication portent sur l'éducation aux médias ; si nous nous y attachons peu dans ce travail, ce n'est pas par manque d'intérêt mais parce que le dispositif LAAC que nous explorons est essentiellement centré sur une éducation au cinéma comme art. Nous revenons néanmoins sur certains enjeux de l'approche communicationnelle, mettant notamment en évidence les apports des théories critiques, de la sémiologie et de la sémio-pragmatique en matière d'audiovisuel (Odin, 2010, 2011, 2016). Notons les travaux précurseurs de Tardy (1966), de Piette (1996) et de Jacquinot-Delaunay (1985, 2001, 2007), qui vont d'ailleurs participer à structurer la rencontre, aux plans théorique et praxéologique, des SIC et des SEF (Jacquinot-Delaunay, 2001, 2007).

Plus récemment, Laborde (2017) s'est intéressée aux enjeux pédagogiques liés au cinéma et aux médias conçus comme des vecteurs éducatifs. À travers *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, elle propose une réflexion autour de l'enseignement du cinéma à l'heure

d’une transformation profonde de ses représentations et de ses pratiques, dans une perspective d’abolition de la hiérarchisation des contenus audiovisuels.

Du côté des SEF, notons la parution de l’ouvrage d’Archat-Tatah, *Ce que l’Ecole fait avec le cinéma*, sous-titré *Enjeux d’apprentissage dans la scolarisation de l’art à l’École primaire et au collège* (2013). Il s'agit pour l'auteur de comprendre et d’éclairer, dans ses raisons et ses effets, un mouvement qui s’est imposé comme une nécessité au cours des trente dernières années et qui, à ce titre, participe aux remodelages de l’École. L'angle d'approche qu'a choisi Archat-Tatah concerne les apprentissages dont le cinéma est l’objet et le vecteur, apprentissages des savoirs spécifiques au cinéma, tout en prenant en compte les apprentissages proprement scolaires. Son travail, qui s'inscrit dans une perspective « socio-didactique », s'interroge sur la façon dont le cinéma, une fois entré dans l'école, implique une transformation qui agit tant sur l’objet que sur les individus. Elle pointe aussi les écarts entre les pratiques scolaires et les ambitions annoncées dans les textes officiels, et montre l’importance des processus langagiers, cognitifs et subjectifs qui sont en jeu dans le travail d’élaboration d’un regard sur le cinéma (Archat-Tatah, 2013).

Certains travaux en SEF adoptent une autre perspective, analysant plus précisément la façon dont les enseignants de français, d’histoire-géographie et de langues intègrent le cinéma à leur enseignement (Bourdier, 2009 ; Denizot, 2009).

Également en SEF, les récents travaux de Degryse (2019) mettent en perspective les controverses concernant l’introduction à l’école d’une éducation au cinéma et à l’audiovisuel depuis 1945 en s’appuyant sur la sociologie du curriculum, la sociologie de l’éducation et la sociologie pragmatique. Elle interroge l’évolution curriculaire de l’enseignement du cinéma et de l’audiovisuel susceptible d’articuler des dimensions esthétique, civique, émancipatrice.

Dans le cadre d’une thèse en Études cinématographiques et audiovisuelles, F. Desbarats (2001) revient sur la création des options et sections cinéma en lycée, instituées en 1984. À partir du contexte politique mais aussi de l'évolution des rapports entre le cinéma et l'école, la thèse examine les formes de socialité particulière auxquelles l'enseignement du cinéma a donné naissance, et analyse les courants idéologiques qui ont traversé l'enseignement du cinéma depuis sa création.

Dans le prolongement de ce travail, Laborde (2011) étudie, elle aussi dans le cadre d’une thèse en Études cinématographiques et audiovisuelles, l’introduction au lycée des enseignements artistiques « cinéma et audiovisuel ». À travers l’analyse de discours officiels, elle identifie les paradigmes récurrents et explicite leur ancrage théorique et historique. Elle recourt à une approche sociologique pour étudier la manière dont les professeurs et les élèves s’approprient ces paradigmes, les transmettent, les déjouent, sur le « terrain ».

Dans une autre perspective, mais tout aussi ancrée dans le contexte des mutations numériques qui influent sur les modes d’accès et les pratiques juvéniles, la

thèse en anthropologie de Ducellier (2022) vient questionner *L'éducation à l'image à l'épreuve de sa transformation* : à partir de l'analyse de la transition d'une éducation « à » l'image vers une éducation « aux » images, interrogée comme espace de dialectique entre les objets et pratiques légitimes avec les cultures juvéniles.

Certaines études abordent plus spécifiquement le dispositif LAAC[32] : celle du sociologue Legon (2014) et celles de C. Barbier (2021a, 2021b), doctorant en SEF. Elles s'inscrivent, différemment, dans la lignée de travaux sur la scolarisation des pratiques culturelles. C'est Legon qui ouvre la voie avec une étude sur la réception de LAAC[33] par les jeunes rhônalpins et les « malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique » (2014). Pour lui, le dispositif « s'applique à modifier une pratique existante en l'orientant vers un rapport au cinéma plus savant » (Legon, 2014, p. 48). S'appuyant sur les théories bourdieusiennes réactivées par Coulangeon, son étude défend l'idée d'une formation d'un spectateur « éclectique éclairé » (Coulangeon, 2003) plutôt que d'un spectateur légitimiste, au sens où l'entendait Bourdieu dans *La distinction* (1979), c'est-à-dire un spectateur qui apprendrait à distinguer les genres illégitimes des genres légitimes et à les hiérarchiser. Avec LAAC, l'idée ne serait donc plus de se centrer « sur des *registres* légitimes en opposition à des registres illégitimes, mais sur des *rapports à la culture* savants et esthétiques en opposition à des *rapports à la culture* populaires et fonctionnels » (Legon, 2014, p. 48).

Il rend compte d'une réception socialement située du dispositif par les élèves, dépendante du « degré de croyance qu'ils peuvent avoir en la légitimité, non pas d'un certain registre, mais du rapport esthétique au cinéma comme d'un "bon" rapport à la culture, de l'expertise artistique comme de la meilleure manière d'évaluer la qualité d'un film » (p. 54). Nombreux sont ceux qui interprèteraient LAAC à travers le prisme de son « ancrage scolaire et légitimiste ». Le rejet – ou du moins la réception très compliquée – du dispositif s'expliquerait par un malentendu généralisé sur le but-même de LAAC « entre les penseurs et les bénéficiaires du dispositif » à propos du « plaisir cinématographique » (p. 58).

Avec pour terrain le dispositif LAAC tel qu'il se déploie en Île-de-France, C. Barbier pose lui aussi, six ans après la publication de l'article de Legon (2014), la question cruciale des visées du dispositif, tout en interrogeant la scolarisation du cinéma depuis les pratiques des enseignants[34] :

---

32 D'autres articles ont été publiés sur les dispositifs nationaux d'éducation à l'image ; nous les mentionnons seulement étant donné leur moindre importance au regard de la contextualisation de notre recherche. Je pense notamment à l'article écrit à huit mains qui pointe « les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma » (Barbier & al., 2020) et vise en particulier à réinterroger la façon dont ces dispositifs composent avec les industries culturelles.

33 Si ces auteurs nomment le dispositif « LAC », nous maintenons notre choix qui correspond à la façon dont l'acronyme « Lycéens et apprentis au cinéma » est écrit par les coordinateurs et intervenants le faisant vivre au quotidien.

> Notre enquête se focalise plus particulièrement sur les pratiques enseignantes et vise à comprendre plus largement comment les acteurs du dispositif éprouvent et tentent de réduire les tensions qui naissent de la confrontation entre un corpus de films considéré comme digne d'être transmis et les schèmes de perception et d'appréciation (Bourdieu, 1979) qu'engagent les élèves dans leur expérience audiovisuelle ordinaire. (Barbier, 2020a, p. 56)

Il s'intéresse à la façon dont les pratiques juvéniles sont prises, ou non, en considération au sein du dispositif, tant de la part des « décideurs » (Barbier, 2020b, p. 72) que des enseignants et des intervenants. À partir d'un travail d'observation des interactions entre les adolescents, les enseignants et les intervenants en salle de cinéma et en classe, il examine ce qui forme une résistance ou, au contraire, une adaptation aux pratiques audiovisuelles adolescentes. Au-delà de la transformation des élèves en spectateurs éclectiques éclairés tel que l'évoque Legon (2014), il s'agirait pour les enseignants de favoriser les apprentissages scolaires de leurs élèves. Enfin, C. Barbier rend compte de l'hétérogénéité des cultures cinématographiques et des positionnements des enseignants vis-à-vis de l'approche du cinéma défendue par LAAC : esthétique ou sémiologique. Certains prônent une ouverture aux pratiques audiovisuelles adolescentes en permettant une programmation plus « grand public » et tissent des liens avec les blockbusters et séries vus par les adolescents sur leur temps personnel. S'appuyer sur la culture audiovisuelle des élèves participerait ainsi à une double stratégie : de sensibilisation au cinéma comme art et de transmission des savoirs scolaires.

Dans un second article, Barbier (2020a) revient sur la façon dont le dispositif repose sur des usages différenciés des films, de l'éducation des spectateurs à la transmission de savoirs scolaires, inscrivant toujours son propos au sein des enjeux d'éducation *à* /et éducation *par*. Selon lui, LAAC repose sur deux peurs : celle de voir disparaître « la transmission des œuvres symboliques les plus patrimoniales et d'un "œil cinéphilique" » (Mary, 2006, p. 45) » et celle qui renvoie aux dangers supposés des images[35]. Amplifiées par la généralisation de nouveaux modes de consommation audiovisuelle, ces craintes légitimeraient d'autant plus le recours à une éducation aux images, devenant ainsi une priorité des pouvoirs publics. Dans la lignée de Laborde (2017), Barbier pointe une forme de résistance de la part des acteurs historiques de

34 Cf. également l'article de Mesclon (2018) qui analyse le décalage entre le travail prescrit et les conditions de travail réelles des enseignants dans l'accompagnement des films du dispositif Collège au cinéma, ainsi que l'article de Souillés-Debat (2022) qui pointe les réticences des enseignants face à un dispositif dont la programmation des films et la conception d'outils pédagogiques sont en grande partie verrouillées.

35 Cf. d'ailleurs à ce sujet l'article de Souillés-Debat (2016) sur l'inquiétude à voir programmer au sein des dispositifs certains films. Souvent remise en cause, la sélection des œuvres cristallise les craintes des différents acteurs, en particulier sur le plan moral et éthique, tout en interrogeant l'impact de ces films sur le développement psychologique de l'enfant. Notons par ailleurs l'article particulièrement intéressant de Pierrat (2021) sur la censure et la *cancel culture* à l'œuvre au cinéma.

LAAC à l'idée d'un rapprochement avec l'éducation aux médias et l'éducation à la citoyenneté (Barbier, 2020a, p. 6).

À partir de son enquête de terrain, il interroge la tendance à la « forme intégrative » de l'EAC et l'« inflexion de la forme scolaire habituelle » (Barrère, 2013, p. 96) à laquelle participe LAAC. Revenant à cette tension historique entre deux conceptions et appropriations du dispositif par les enseignants – « ancrer » les programmes ou « ouvrir » la culture juvénile (Barbier, 2020a, p. 10) –, il montre comment ces façons d'« enseigner » les films contribuent à différencier leurs appropriations par les élèves. Les processus de différenciation pédagogique ne reposent pas seulement sur les disciplines ni uniquement sur la composition sociale et scolaire des classes mais aussi sur le rapport des enseignants aux pratiques audiovisuelles adolescentes (p.13).

Certaines façons de transmettre le cinéma entreraient ainsi en conflit avec les approches des porteurs du dispositif :

> La place et le rôle dévolus à l'approche « sensible » dans l'appropriation des films en sont un enjeu majeur. Les usages pédagogiques et/ ou disciplinaires des films modifient en effet les cadres de perception à partir desquels ils sont appréhendés. La définition de la situation est ainsi brouillée : sommes-nous avant tout des élèves ou des spectateurs, peuvent se demander les adolescents qui y voient, pour certains, avant tout des films « pédagogiques ». (Barbier, 2020a, p. 14)

De la même façon que les enseignants composent avec les logiques cinématographiques du dispositif, les coordinateurs de LAAC « ont dû (su) évoluer » (p. 14), admettant une instrumentalisation des films par les enseignants au service aussi des disciplines scolaires.

Les travaux menés sur l'éducation au cinéma, et en particulier sur LAAC, sont particulièrement stimulants par leur dimension critique. Il nous semble intéressant d'examiner les enjeux qu'ils soulèvent à partir du dispositif LAAC tel qu'il se déploie en Occitanie – avec une attention particulière aux changements et aux dynamiques internes, tels qu'ils sont perçus par les acteurs.

Autant notre posture de chercheuse impliquée – par l'expérience professionnelle, les liens avec les structures coordinatrices et le recours à des démarches participatives – peut constituer un « obstacle épistémologique » (Bachelard, 1938) et suppose une stricte vigilance concernant les conditions d'effectivité scientifique, autant elle participe d'un renouveau dans la façon d'appréhender LAAC, et de façon plus générale les dispositifs culturels interagissant avec le milieu scolaire. Car si nous avons été contrainte de mettre à distance notre connaissance préalable du terrain et de revisiter nos représentations, nous avons également eu accès à une

ressource essentielle pour cette recherche : une connaissance fine du terrain dont la complexité reste en partie à analyser.

Si les travaux évoqués plus haut renouvellent le regard porté sur le phénomène, il nous semble aussi que l'étude de sa complexité gagnerait à s'appuyer davantage sur les « gens du cinéma » pour reprendre la dénomination choisie par Barbier et al. (2020, p. 196), en particulier sur les coordinateurs et les intervenants, acteurs de la mise en œuvre sur le terrain du dispositif. Cette carence concernant ces « intermédiaires » fonde en partie l'intérêt de notre travail, d'autant plus que la recherche exploratoire a mis en évidence une réalité plus nuancée que celle proposée dans ces travaux à propos de la volonté de transformer les pratiques des adolescents et de véhiculer un rapport savant au cinéma.

Par ailleurs, si Legon (2014) a mené un travail sur la réception des « bénéficiaires », il demeure circonscrit à la région Rhône-Alpes et accuse déjà une certaine ancienneté. Analyser ainsi la perception qu'ont les adolescents du dispositif tel qu'il se construit et se développe actuellement en Occitanie – avec ses spécificités propres, sur lesquels on reviendra plus loin – complèterait la connaissance actuelle et permettrait, dans une visée plus praxéologique, de réinterroger les conceptions de l'éducation au cinéma des intermédiaires et les pratiques qu'ils mettent à l'œuvre pour y répondre.

Sans concerner directement le champ de l'éducation au cinéma, d'autres travaux scientifiques éclairent notre recherche. Étudier LAAC invite à observer la façon dont les rapports entre l'art et l'éducation sont traités par la littérature scientifique. La persistance de discours enchantés sur l'EAC (Bordeaux, 2017 ; Barrère & Montoya, 2022 ; Chopin & Sinigaglia, 2023b, Kerlan, 2021) et, de façon plus générale, sur les fonctions éducatives de l'art, s'est accompagnée d'une sérieuse critique de la part des sciences humaines, en particulier des sciences de l'éducation et de la sociologie de la culture. Il s'agit pour nous de repérer dans ces travaux les éléments qui peuvent préciser notre cheminement à partir de deux perspectives constitutives des sciences de l'éducation : les travaux s'appuyant sur la philosophie esthétique et les travaux ancrés dans une tradition plus sociologique abordant la question sous l'angle de la scolarisation de l'art. Nous présentons une troisième perpective abordée tant par les SEF que les SIC et renvoyant davantage à une perspective politique de l'éducation artistique et culturelle.

2. L’éducation esthétique au service de l’émancipation

Une première approche de la question est appréhendée par la philosophie esthétique, qui préconise notamment l’éducation par l’art (Kerlan, 2004, 2007, 2021, 2023), en interrogeant les « valeurs éducatives » de l’art (Boudinet, 2006, 2008) ou les effets de la « rencontre avec l’œuvre » (Chabanne & al., 2012)[36]. Cette approche privilégie la réflexion sur les enjeux éducatifs de l’art, notamment les questions d’émancipation liées à la fonction critique de l’art.

Les travaux de Boudinet (2006, 2008, 2009) portent sur les enjeux posés par les mutations du monde contemporain et de la postmodernité (Lyotard, 1979) dans un contexte de la transmission de la culture et de l’éducation artistique et culturelle. Boudinet interroge les valeurs éducatives des arts et pointe l’influence de la postmodernité sur la transmission, défendant l’idée de sa « déverticalisation », c’est-à-dire « la substitution croissante des configurations pyramidales, verticales, qui structuraient auparavant les sociétés, par une nouvelle géométrie. Celle-ci serait de type horizontal, en réseau, à l’image du Net » (Boudinet, 2009). Il perçoit l’influence de cette reconfiguration de la transmission sur le sens de l’éducation ainsi que sur « la définition même d’un sujet idéal à former, à savoir un sujet qui était toujours défini par des grands récits, comme le sujet universel et citoyen issu des Lumières, de Kant à Rousseau ».

Pour Kerlan (2004, 2007, 2017, 2021), philosophe de l’éducation, l’expérience esthétique constitue un enjeu démocratique : son accès est nécessaire à l’accomplissement de la démocratisation culturelle, qui ne peut pas selon lui se limiter à l’accès aux œuvres et à la pratique artistique. S’appuyant sur Dewey (1934/2010), il défend l’idée d’une expérience esthétique relevant de l’expérience ordinaire, quotidienne :

> Afin de comprendre l’esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, écrit John Dewey, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l’expérience, dans les événements et les scènes qui captent l’attention auditive et visuelle de l’homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu’il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules. (1934/2010, p. 23)

Kerlan défend ainsi dans son œuvre deux postulats essentiels : d’une part, l’expérience esthétique de l’enfant permet d’approcher ce qu’est l’expérience esthétique

36 L’ouvrage, issu des Journées d’études scientifiques JEPEAC « Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture » organisées à Perpignan en octobre 2009, rassemble les contributions de plusieurs chercheurs, formateurs et praticiens autour d’une question commune : « Rencontrer une œuvre d’art, cela s’apprend-il ? »

en général et, d'autre part, c'est sur la nature de celle-ci qu'il convient de prendre appui pour éduquer. Dans son dernier ouvrage, *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout* (2022), Kerlan développe une analyse des dérives actuelles : non seulement un enseignement d'histoire des arts qui réduit la part du sensible et de l'expérientiel, mais aussi la réduction des arts à des activités périphériques, dans une « orientation socioculturelle » (p. 101) influencée par la réforme des rythmes scolaires de 2013. Face au risque d'une telle instrumentalisation, Kerlan défend l'idée de l'art pour l'art, réinscrivant son propos dans une anthropologie caractérisant l'expérience esthétique et permettant de comprendre son pouvoir émancipateur. S'appuyant sur von Schiller (1795), Dewey (1934/2010), Schaeffer (1992, 1994, 2021) et Rancière (2000), il propose une réflexion sur l'expérience esthétique et ses pouvoirs, et notamment sur la qualité attentionnelle qu'elle engage. Il prône un art à distance de la culture, loin de tout utilitarisme pédagogique ou politique : pour lui, l'art est ainsi hétérotopie et non utopie, c'est-à-dire une pratique concrète de résistance et d'émergence des singularités :

> Faire de l'expérience esthétique la clé de voûte de la démocratisation culturelle – et donc de l'éducation artistique et culturelle – change la donne, pour la pédagogie, pour la politique éducative. Pour la pédagogie, la conséquence est claire : *il faut commencer par là*, par l'accès des enfants aux expériences esthétiques singulières, par le partage avec eux de ce commun qu'est la sensibilité esthétique, le vécu esthétique. […] Pour la politique éducative, la conséquence devrait être non moins claire : prendre au sérieux l'expérience esthétique comme clé de voûte de la démocratisation ne peut être sans implication dans la formation esthétique des enseignants eux-mêmes, ni sur la nature des dispositifs les mieux à même de faire de l'éducation esthétique une éducation de base, et le rôle que peuvent y jouer ceux qui font métier de leur vocation et de leur vécu artistique : les artistes. (Kerlan, 2022, pp. 51-52).

Enfin, le récent article de Kerlan (2023) consacré au cinéma comme expérience esthétique et à l'éducation à la vie esthétique s'appuie sur la réflexion de Dewey à propos de la relation entre le sens (la signification) et les sens, le sensible pour défendre un rapport sensible – et non analytique – au cinéma :

> S'arrêter au sensible, c'est aussi s'arrêter au sens, aux significations inhérentes à l'expérience. Dewey déplore les conditions propres à l'existence moderne qui empêchent de saisir comment « les sens sont chargés de ce sentiment engendré par une prise de conscience profonde de significations intrinsèques » (2010, p. 42). (Kerlan, 2023, p. 122)

Ces travaux nous intéressent notamment dans la mesure où ils viendraient éclairer les conceptions qu'ont les acteurs culturels de LAAC de l'éducation au cinéma et plus

largement de leur rôle dans le processus de transmission d'une culture cinématographique telle qu'elle est défendue par LAAC.

S'inscrivant en faux contre ces approches centrées sur les enjeux éducatifs de l'art, se développent des études sociologiques mettant davantage l'accent sur les enjeux sociaux de l'injonction à développer l'art à l'école et interrogeant l'art comme construction sociale.

3. La scolarisation de l'art et de la culture

Dans une perspective plus critique, les études sociologiques dans les champs de l'éducation et de la culture soulignent davantage les enjeux sociaux d'une injonction à associer les pratiques culturelles et artistiques à l'École. Avec *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) sont les précurseurs de cette réflexion dont l'idée centrale est que la réussite scolaire et universitaire est facilitée pour les élèves disposant d'un important capital culturel, acquis au sein de la socialisation familiale en matière artistique et culturelle, et des échanges sur ces pratiques. De nombreuses recherches se sont inscrites dans le sillon creusé par *Les Héritiers*, en particulier à propos des enjeux sociaux de ces injonctions et de leurs évolutions, mais aussi à propos des modes d'appropriation des pratiques artistiques et culturelles par les élèves, plus complexes que les concepteurs des dispositifs ne l'envisagent à l'origine.

À partir des années 2000, une nouvelle génération de chercheurs (Bonnery & Desypler, 2020) s'empare de la question des pratiques scolarisées : d'abord avec des travaux sur la distinction entre lectures « savantes » et « ordinaires » dans l'enseignement secondaire (Détrez, 1998) et l'éducation littéraire dans laquelle les lectures « analytiques » sont préférées à celles que privilégie le lectorat populaire et juvénile (Renard, 2011).

Plusieurs recherches sont menées sur la scolarisation des différents arts[37]. S'inscrivant dans une sociologie du *curriculum*, Eloy (2015) montre notamment que, en important des pratiques culturelles extérieures à l'école, les enseignants les transforment en savoirs culturels scolairement légitimes. Le répertoire musical devient alors un moyen de transmettre la manière scolairement attendue d'apprécier tous les types d'œuvres : c'est un processus d'« esthétisation du populaire » (Eloy, 2015,

37 Un dossier paru dans les *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (2020), dirigé par Bonnéry et Deslyper, présente un état des lieux des recherches françaises sur la transmission des pratiques culturelles et sur la place de l'art à l'école. La plupart des articles sont issus du colloque « Scolarisation de l'art, artistisation de l'école. Sociologie des enseignements artistiques et culturels » organisé les 18 et 19 janvier 2018 à Lyon 2, à l'initiative des laboratoires ECP/Lyon 2 et CIRCEFT-ESCOL/Paris 8, et soutenu par le réseau thématique Sociologie de l'art et de la culture (RT14) de l'Association Française de Sociologie et le CEFEDEM Auvergne-Rhône Alpes.

pp. 85-105). L'appréciation doit ainsi outiller le ressenti d'éléments d'analyse ou du moins de réflexivité sur l'œuvre en recourant à des savoirs culturels (Bonnéry, 2015 ; Renard, 2011). À l'inverse, les enseignants qui visent l'accès au « répertoire savant » de la musique pratiquent ce que Eloy (2015) nomme « la popularisation du savant », qui consiste à rendre populaires auprès des élèves des formes musicales peu ou pas familières (pp. 107-129). Si les répertoires sont plus « éclectiques » (Donnat, 1994) ou « omnivores » (Peterson, 1992, 2004), ce serait les « manières d'apprécier » distinguées qui restent celles attendues à l'école. Le rapport savant aux objets culturels demeure. D'après Eloy, mais également Bonnéry et Deslyper, transmettre un même contenu à un groupe d'élèves, implique le recours aux « caractéristiques de la forme scripturale-scolaire de socialisation » (Bonnéry & Deslyper, 2020, p. 9) malgré l'« assouplissement des frontières matérielles » (p. 10) induit tant par la sortie culturelle que par l'importation en classe de pratiques sociales et culturelles. La nécessaire « scolarisation » intellectuelle des objets rencontrés demeure (Rayou, 2015).

Le travail d'Eloy (2015) sur l'éducation musicale au collège nous intéresse particulièrement même si notre objet diffère au moins sur deux aspects majeurs puisqu'il traite de cinéma et non de musique, et d'un dispositif non intégré au curriculum. Néanmoins, tout comme pour la musique, les adolescents ont généralement des cultures et des pratiques du cinéma qui leur sont propres. Par ailleurs, comme pour l'éducation musicale, le dispositif LAAC privilégie une entrée par le ressenti (voir le film, en salle de cinéma) pour conduire dans un second temps à une approche plus formelle : l'analyse du film (étude de la forme de la pièce musicale). Nous questionnerons ainsi tant le « répertoire » proposé dans LAAC que la façon dont il dialogue avec les cultures juvéniles, mais aussi les approches des œuvres adoptées, non par les enseignants, mais par les intervenants extérieurs à l'institution. Comment intègrent-t-ils la « forme scolaire »[38] (Vincent, 1980) et font-ils face aux contradictions avec l'approche sensible qu'ils sont censés faciliter ? Quels rapports au cinéma veulent-ils transmettre ?

Les travaux de Lemêtre (2007, 2015) sur la scolarisation du théâtre éclairent également notre objet d'étude. En effet, par une démarche ethnographique, elle étudie le double processus à l'œuvre : « le théâtre, en franchissant les portes de la classe, importe des conventions artistiques (Becker, 2006, p. 64) qui interfèrent avec les normes qui régissent ordinairement le monde scolaire » (Lemêtre, 2007, p. 647). Elle analyse les modes de transmission de la pratique et les processus de formalisation scolaire auxquels ceux-ci sont soumis. En s'appuyant sur des professeurs issus de la filière culturelle, la constitution du théâtre en filière au lycée institutionnalise une

38 La notion de « forme scolaire » a été proposée par le sociologue et philosophe Vincent dans sa thèse d'État : *L'École primaire française* (1980). Il la définit comme une relation pédagogique combinant un temps dédié, un espace spécifique et des règles particulières.

ambivalence, de « scolarisation de l'art et d'artistisation de l'école » (Lemêtre, 2009). Cette situation peut occasionner des malentendus (Bautier & Rochex, 1997) chez les élèves qui ne saisissent pas les objectifs à la fois artistiques et typiques de l'étude qui sont bel et bien présents derrière les consignes de « jeu » durant les séances.

L'ensemble de ces recherches témoigne d'ailleurs d'importants malentendus entre ce qui est attendu des élèves face à cette rencontre de l'art à l'école. Cette ambivalence est d'autant plus vive que « les références partagées par une génération scolarisée relèvent désormais de la sphère juvénile et médiatique, et moindrement de répertoires légitimes » (Bonnery & Desypler, 2020, p. 17). Dans leur état des lieux, Bonnéry et Deslyper pointent d'autres questionnements traversant l'ensemble des pratiques artistiques scolarisées. L'enjeu de celles-ci demeure commun : la formation d'un public éclairé plutôt que celle de créateurs. C'est le cas en musique (Eloy, 2015) mais aussi en théâtre où même le « jeu » d'acteur contribue à former des dispositions spectatorielles (Lemêtre, 2009) ou en littérature où les pratiques d'écriture « à la manière de » sont en voie de raréfaction au profit du commentaire savant (Renard, 2011).

Enfin, au-delà des disciplines artistiques étudiées, les auteurs analysent « des pratiques soumises à des logiques qui peuvent en partie converger ou diverger, entre logiques scolaires, esthétiques et celles des pratiques juvéniles, médiatiques ou populaires » (Bonnéry & Deslyper, 2020, p. 16). Le répertoire d'œuvres fréquentées en classe est généralement composé à la fois d'œuvres patrimoniales et d'œuvres déjà connues des élèves ou qu'ils sont censés apprécier, ces dernières jouant un rôle de tremplin vers des contenus plus savants.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs et chercheuses ont montré des convergences entre les attentes des médiateurs culturels au musée et celles de l'école malgré les discours en rupture avec la logique disciplinaire de l'école (Desmitt, 2019 ; Fenard, 2018 ; Netter, 2018). C'est aussi ce qui ressort des travaux sur les dispositifs d'éducation à l'image. On y observe des dissonances, comme le rejet affiché par les intervenants d'une relation trop scolaire (Boutin, 2007) ou l'instrumentalisation des films par les enseignants comme détour pour aborder des éléments curriculaires (Mesclon, 2018 ; Barbier, 2020). Ces travaux éclairent notre objet de recherche, et permettent de nourrir un questionnement autour des décalages qui s'exercent parfois entre les intentions des intermédiaires culturels et les contextes scolaires dans lesquels ils évoluent.

Depuis les années 1990, l'art à l'école est de plus en plus mobilisé dans une optique de remédiation : textes officiels et pratiques d'enseignement prônent des logiques de détour pédagogique et d'adaptation à un public, car ce serait l'appropriation culturelle qui faciliterait le transfert vers l'apprentissage des savoirs. Plusieurs chercheurs observent que, souvent, les dispositifs d'éducation artistique et culturelle visent explicitement un objectif d'accompagnement de l'enseignement, notamment

pour remédier aux difficultés scolaires (Bonnery & Deslyper, 2020, p. 19). Certains ont examiné les dispositions attendues et mobilisées dans l'appropriation culturelle, et remettent en question l'idée qu'elles sont directement profitables à la réussite scolaire (Barrère & Montoya, 2019). D'autres ont mis en évidence les attentes de ces projets partenariaux en termes de dispositions et de savoirs, en les confrontant à la fois à ceux qui sont sollicités dans les disciplines d'enseignement et à ceux que les élèves mobilisent (Bautier, 2006 ; Desmitt, 2019 ; Eloy, 2013 ; Fenard, 2018). Dans sa thèse, Fenard s'intéresse à la place de la médiation culturelle dans le renforcement ou l'atténuation possible des inégalités sociales par la réception des œuvres en contexte scolaire (2018). La proximité ou la distance aux goûts répandus chez les adolescents des collèges populaires produirait ainsi des effets différents selon la manière dont les adultes, intervenants et enseignants, conduisent l'activité, donnent à voir des savoirs et guident la mobilisation de dispositions (Fenard, 2018).

4. D'autres approches de l'EAC, à la croisée des disciplines et des focales

Nous interrogeons à notre tour les conceptions qui fondent l'activité des intervenants au sein de LAAC et la façon dont ils s'accommodent de l'univers scolaire dans lequel ils s'insèrent. Toutefois, examiner l'activité des intervenants permet de saisir une partie seulement de ce qui se joue au niveau de l'intermédiation. Il a semblé essentiel de prendre connaissance des travaux scientifiques mettant en évidence les paradigmes et les conceptions que véhiculent les discours officiels à propos des dispositifs d'EAC, de façon à pointer les convergences et les divergences, mais aussi à décrypter les paradigmes qui les sous-tendent.

Plusieurs études interdisciplinaires sont venues alimenter la réflexion et requestionner les velléités de la démocratisation de la culture et la place que s'est construite l'EAC au sein des politiques culturelles, lesquelles font de l'accès à l'art et à la culture un vecteur majeur de la construction d'un univers commun, pour des raisons parfois antagonistes. Bordeaux (2014, 2017) a mis en évidence les tensions entre les deux mondes, éducatif et culturel, constitutifs de l'EAC. Elle revient en particulier sur les désaccords importants concernant les finalités de l'EAC, ses conditions et ce qu'elle nomme son « modèle » (2017). Elle montre ainsi comment sous la dénomination d'EAC s'élaborent des modèles très différents, voire opposés, et met en lumière la place structurante qu'occupe la tension entre dimension esthétique et dimension démocratique au sein de l'EAC. Se référant aux travaux de Boltanski et Thévenot (1991) à propos des valeurs, Bordeaux (2017) observe une évolution en faveur des valeurs relevant de la « cité inspirée » (création, imagination, intériorité, passion, spontanéité et émotion) « au détriment d'une école considérée comme coupée de la vie

réelle du sujet et de l'évolution de la société ». Selon elle, ces valeurs se trouvent également mobilisées au niveau des modes de transmission : « à la transmission programmatique, à la transposition pédagogique et à l'évaluation-sanction sont préférés le contact direct avec le processus de création, l'expression, l'accompagnement des potentialités des enfants et des jeunes, l'exigence de la démarche étant fondée sur la responsabilisation des sujets et non sur l'adéquation à des attentes institutionnelles ». Elle analyse ce qu'elle nomme « le processus d'industrialisation des interventions en milieu scolaire », renvoyant alors davantage à la « cité industrielle » (Boltanski et Thévenot, 1991). Enfin, elle resitue le contexte de déploiement de l'EAC, concomitant à toutes sortes d'« éducation à… » atténuant la lisibilité des objectifs, et sous-estimant parallèlement la dimension de l'« éducation par » l'art et les pratiques artistiques dont l'EAC a héritées.

Les travaux de Bordeaux trouvent un écho dans les deux articles récents de Chopin et Sinigaglia (2023a, 2023b) qui mettent en évidence les « glissements de sens et d'objectifs de l'EAC », la faisant passer « d'un projet de société à un projet centré sur l'individu » (2023b). Pour les auteurs, les processus d'institutionnalisation et de scolarisation auraient contribué à abolir la visée politique émancipatrice de l'EAC au profit de nouveaux usages de l'esprit critique, considéré comme garant de l'ordre social (2023a).

Ces travaux nourrissent notre réflexion générale sur le dispositif LAAC, ses conceptions sous-jacentes et leurs évolutions dans le temps. Ils nous permettent de voir sous un œil nouveau les dynamiques qui traversent l'EAC.

Par ailleurs, plusieurs ouvrages collectifs ont paru au cours de l'élaboration de cette thèse, qui mettent justement en projet la multiplication des focales sur l'Éducation artistique et culturelle pour tenter de saisir un sens plus transversal.

L'ouvrage collectif *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*, coordonné par Montoya et Barrère (2019), réinterroge aussi l'« *eldorado* de la démocratisation de la culture ». L'article de Montoya (2019, pp. 171-192) alimente plus particulièrement notre travail ; il y affirme que ni la « rencontre » d'œuvres, ni la pratique artistique en tant que telle ne permettent d'atteindre les objectifs visés par l'EAC, mais que c'est bien dans la façon dont les projets sont accompagnés que réside tout son intérêt :

> Les enquêtes montrent que, contrairement à ce que la *doxa* de l'EAC affirme, les vecteurs d'engagement des élèves et de transformation de leurs regards tiennent moins à l'expérience des œuvres ou de la créativité qu'à l'accompagnement de ces transformations par un artiste bienveillant, et perçu comme étranger à l'espace scolaire (Montoya, 2019, p. 172).

Montoya (2008) examine l'intérêt d'évaluer les effets des projets d'éducation artistique et culturelle à partir des processus de démocratisation de la culture, plutôt qu'à partir des performances scolaires des élèves, comme c'est le plus souvent le cas. Par ailleurs, elle montre comment le fait d'assigner à l'EAC des finalités particulièrement ambitieuses la font nécessairement courir à sa perte, et appelle de ses vœux à « sortir ainsi des pétitions de principe d'un côté et des rêves d'évaluation totale de l'autre » (Montoya, 2019, p. 172). Pour mieux saisir les processus à l'œuvre dans les expériences liées à l'EAC, elle préconise la multiplication d'enquêtes de type qualitative et le recours aux travaux en sociologie de l'enfance et de l'adolescence.

Pour Barrère (2019, pp. 63-80), les intentions de l'EAC ne sont pas de lutter contre les inégalités scolaires mais de concilier l'expression de la singularité des élèves et le collectif de la classe, en dehors de toute évaluation scolaire. Pour elle, il s'agit d'« une rupture avec la routine » dont elle remarque qu'elle semble appréciée par les élèves comme par les enseignants dans la mesure où les activités relevant de l'EAC leur offrent la possibilité de s'extraire de la forme scolaire (Barrère, 2019).

L'ouvrage collectif dirigé par Eloy (2021) traitant de la socialisation culturelle a également influé la construction de notre recherche. Nos interrogations issues du terrain nous ont amenée à chercher des points d'appui conceptuels pour réinterroger l'activité des intervenants à l'aune d'une meilleure compréhension du dispositif dans son ensemble. Or, c'est l'un des enjeux de l'ouvrage que d'analyser, en s'appuyant sur la proposition de Becker (1988), l'ensemble de la chaîne qui structure « l'encadrement des réceptions » et qui s'étend des producteurs (qui codent les œuvres ou pensent les dispositifs culturels) au public ciblé, en passant par les professionnels de la médiation. Cet ouvrage nous a ouvert des pistes bien qu'il n'aborde pas exclusivement l'EAC – c'est d'ailleurs l'hypothèse d'Eloy (2021) que de considérer les processus de médiation de la même manière pour tous types de biens et de pratiques culturels :

> […] en redéfinissant la médiation, de montrer en quoi le marketing ou la publicité ont des points communs avec les médiations institutionnelles : ainsi, pour les institutions culturelles comme pour le marché, les enfants constituent un public privilégié, dont les acteurs souhaitent encadrer la réception pour faire advenir une expérience qu'ils estiment souhaitable, voire bénéfique. (p. 13)

Si la lecture des contributions a nécessité de faire un grand pas de côté par rapport à nos expériences professionnelles et a suscité de nombreuses questions, elle a ouvert une perspective théorique intéressante, permettant de tenir ensemble les pôles de l'intermédiation. Appréhender la médiation comme fonction et processus donne à voir la dimension non linéaire des processus en jeu. Pour les auteurs, « Les médiations ne se cantonnent donc pas à des circulations/appropriations dans un seul sens, allant de la production vers la réception, mais opèrent également dans l'autre sens » (2021, p. 11).

Cette perspective permet ainsi de « décloisonner l'analyse des trois maillons de la chaîne reliant production et réception culturelles, souvent étudiés séparément (production, intermédiation et réception), et de souligner la très grande porosité entre ces différents niveaux » (p. 11). Nous y revenons dans le chapitre suivant.

Enfin, notons un dernier ouvrage, dont le sous-titre éclaire bien les enjeux qui lient actuellement la recherche à l'objet qu'est l'EAC : « une utopie à l'épreuve des sciences sociales », qui s'appuie sur plusieurs contributeurs de l'ouvrage coordonnés par Montoya et Barrère (2019). Publié en 2022, l'ouvrage a été co-dirigé par Jonchéry et Octobre, toutes deux sociologues chargées d'études au Département des études, de la prospective, des statistiques et de la documentation du ministère de la Culture. Proposant une approche pluridisciplinaire, il retrace dans une première partie l'histoire de cet objet devenu « politico-adminitratif » (p. 17), en examine l'intérêt et les limites de la recherche à son égard et interroge les conditions méthodologiques et épistémologiques de l'analyse de ses effets.

5. Médiations et intermédiaires culturels

L'appropriation de la notion de « médiation » dans le champ culturel est relativement tardive (Bordeaux, 2003, 2008). Fondée sur deux métaphores, celle du « passage » et celle du « lien social » (Caune, 1999), la notion de « médiation culturelle » continue de renvoyer à des usages multiples, que ce soit par les professionnels, les agents des politiques publiques ou les chercheurs eux-mêmes (Dufrêne & Gellereau, 2004 ; Bordeaux & Caillet, 2013 ; Bordeaux, 2017). Bordeaux et Caillet (2013) estiment que cette intégration tardive et la confusion qui l'entoure tiennent à la persistance d'une croyance dans le pouvoir communicationnel des œuvres, notamment parmi ceux qui *font* les politiques culturelles, laissant dans l'ombre la question de la réception en tant qu'« opération culturelle », comme l'entendait de Certeau (1974, p. 220) (pp. 139-163).

Trois conceptions de la médiation culturelle semblent désormais co-exister : la médiation comme métier ou ensemble de compétences professionnelles, la médiation comme fonction dans la culture et, enfin, la médiation comme idéal, c'est-à-dire comme projet politique de transformation du système culturel, hérité d'une éducation populaire, et caractérisé par deux invariants : « favoriser l'accès au savoir et à la culture ; considérer l'éducation comme la condition de l'exercice de la citoyenneté (Richez, 2010) » (Lebon, 2021, p. 282). Activité essentiellement vocationnelle et bénévole, la médiation culturelle commence à devenir un métier à partir des années 1960-1970 et obtient des organisations professionnelles et des pouvoirs publics un véritable statut en 1982 (Lebon et de Lescure, 2007). Outre son caractère « composite » (Lebon, 2020, p. 163), « elle souffre d'un décalage par rapport à un modèle sociétal individualiste et

consumériste, dans lequel les professions de l'engagement sont mises à mal, *a fortiori* lorsque leurs effets sociaux, politiques et économiques sont difficilement évaluables » (Laborderie, 2021, p. 122).

Si elle désigne pour certains « des façons d'accompagner, d'orienter, voire de contraindre la manière dont les publics s'approprient les objets culturels » (Eloy & al., 2021, p. 9), la médiation culturelle est aussi entendue comme créatrice de lien social (Caune, 1999). La médiation en jeu n'est plus alors celle qui met en relation le public et l'œuvre dans une perspective de démocratisation culturelle et de création d'un consensus, mais celle qui instaure un espace public politisé par la construction de sens.

De son côté, Boutin (2015) opère une distinction entre la médiation « envisagée comme un programme, c'est-à-dire un méta-discours sur la pratique qui tente de mettre en œuvre des visées claires, des stratégies d'actions », et les médiations « considérées comme des projets, définis par les gestes, les paroles, les postures et les objets par lesquels la situation est investie et qui lui donnent sens » (p. 231). La recherche française hésite finalement entre deux postures que Bordeaux (2017) résume ainsi : « théoriser le travail des médiateurs culturels ; ou bien élaborer le concept de médiation sans référence particulière à ce travail, en s'intéressant principalement aux phénomènes de circulation, de transmission, de communication ou plus largement de fonctionnement de la culture » (p. 109).

Si la deuxième posture est la plus fréquente, c'est la première qui nous intéresse non parce qu'il s'agit ici de théoriser l'activité des médiateurs, mais de se référer plus directement aux travaux à ce sujet pour éclairer l'activité des intermédiaires culturels dans le cadre du dispositif LAAC.

Le projet éditorial de *Comment la culture vient aux enfants* (Eloy & al., 2021) questionne les frontières entre champ culturel institutionnel et industries culturelles à travers l'identification des mécanismes transversaux de la médiation et des processus de réappropriation à l'œuvre. La réflexion s'élabore autour de l'idée que les jeunes publics et consommateurs culturels sont actifs face « aux cadrages des biens culturels » proposés par les producteurs, mais aussi les intermédiaires. Les acteurs culturels qui œuvrent, directement ou non, au sein des dispositifs d'éducation artistique et culturelle figurent parmi ceux qu'on nomme les « intermédiaires » mais en y tenant une place à part. Dans *Les mondes de l'art* (1988), Becker soulignait déjà que la construction de la valeur artistique est le fruit d'une « action collective » qui implique la coopération des « acteurs cardinaux » que sont les artistes aux côtés de « personnels de renfort » parmi lesquels, notamment, les « intermédiaires spécialisés » en charge de « la distribution des œuvres d'art » et les « esthéticiens et critiques ». C'est Bourdieu (1977) qui emploie le premier la notion d'« intermédiaire culturel » qui désigne alors un professionnel impliqué dans la production et la circulation des biens et des services symboliques.

Bien que les recherches en sciences sociales continuent de porter une attention particulière sur les artistes et les publics, les travaux sur l'intermédiation (Jeanpierre & Roueff, 2004 ; Lizé & al., 2014 ; Dubois, 2014 ; Arnera & al., 2018) ont connu un développement important ces dernières décennies. Globalement, les intermédiaires peuvent être définis comme l'ensemble des individus et des organisations dont les fonctions se situent entre la création artistique et la réception par les publics. Leurs fonctions renvoient à des activités de sélection, de financement, de valorisation, de mise sur le marché des biens culturels et de médiation avec les publics. Au-delà de la grande hétérogénéité de leurs activités, ces intermédiaires appartiennent souvent à des univers structurés par des polarités entre art et industrie, mais dont la valeur commerciale semble désormais l'emporter. C'est ce que pointe l'ouvrage *La culture et ses intermédiaires* dirigé par Jeanpierre et Roueff (2004).

Lizé et al. (2014) ont proposé une catégorisation des activités d'intermédiation qui nous paraît éclairante pour saisir la structuration d'ensemble :

> On distinguera ainsi deux premières catégories : les médiateurs chargés d'accompagner les publics dans la relation avec les œuvres […] et les administrateurs œuvrant au sein des institutions de la culture. Les catégories suivantes sont les prescripteurs (critiques, experts, jurys, etc.), les diffuseurs ou distributeurs (exploitants de salles, distributeurs du cinéma, de la musique, etc.), les intermédiaires du marché des œuvres (galeristes, éditeurs, producteurs discographiques, etc.) et, enfin, les intermédiaires du travail artistique. Au sein de cette dernière catégorie, on doit encore distinguer ceux qui sont au service des artistes (agents, managers, etc.) par opposition à ceux qui sont au service des employeurs, financeurs ou producteurs […]. (p. V)

Ces activités ont en commun de participer, plus ou moins activement et directement, à l'accès des œuvres et des créateurs à la notoriété, agissant ainsi dans « des secteurs d'activité soumis à une double économie, financière et symbolique » (Lizé & al., 2014, p. XI). Les intermédiaires culturels sont ici perçus comme des « fabricants de valeurs dans les espaces de production culturelle » (p. XVII).

Concernant le milieu cinématographique, le travail des intermédiaires (distributeurs, exploitants, critiques) consiste ainsi à s'appuyer sur des « affinités électives » entre films et salles (Alexandre, 2008), voire à les produire : en qualifiant, en commercialisant et en choisissant les lieux de projection des films, ils proposent une mise en correspondance entre des catégories de films et des profils de publics. En cela, ces dispositifs précèdent et accompagnent l'expérience esthétique. Par ailleurs, cette activité représente pour certains acteurs « un moyen de lutte économique et symbolique dans un contexte de concentration accrue des entrées sur certains films et dans certaines salles » (Mary & Pinto, 2022, p. 35) : c'est le cas des indépendants présents dans

l'ensemble des secteurs culturels et à toutes les étapes de fabrication (Alexandre & al., 2017).

Enfin, notons l'ouvrage de Jonchéry et Octobre (2022) dont la deuxième partie rend compte d'enquêtes menées auprès des acteurs de l'EAC (médiateurs culturels, enseignants, professionnels du cinéma) : ainsi le chapitre écrit par Roucous et Adam (pp. 157-176) qui analyse les tensions et les contradictions à l'œuvre au sein des pratiques professionnelles des animateurs. La double perspective de leur contribution vise une meilleure connaissance des pratiques professionnelles et des régimes de justification, ainsi que des modèles d'action induits par la démocratisation culturelle. Plus globalement, les auteurs de cette partie de l'ouvrage rendent compte d'une participation active des acteurs de l'EAC dans la prédominance des logiques scolaires à l'œuvre et la reproduction des hiérarchies culturelles – ce que montre Barbier (pp. 197-217) à propos des « "professionnels" du cinéma aux prises avec les pratiques audiovisuelles adolescentes » dans le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma en Île-de-France. La lecture de ce chapitre est intervenue alors que nous étions engagée dans une interrogation semblable. Au regard de notre recherche, elle constitue un point de comparaison intéressant avec la région Occitanie. Si Barbier s'est entretenu avec les « gens de cinéma » comme les intervenants se désigneraient selon lui, notre contribution permet de discuter certains résultats et de mettre en évidence des spécificités territoriales en matière de déploiement du dispositif LAAC.

L'hétérogénéité des réflexions soulevées par l'ouvrage et la façon dont il articule différentes dimensions et niveaux d'analyse (institution, organisation, profession, réception…) constituent deux axes stimulants pour notre propre recherche. Comme l'écrivent Albero et Paivandi (2022), ces éléments théoriques issus de la phase exploratoire fournissent « des instruments épistémiques susceptibles de produire une *rupture* (Bachelard, 1938) dans l'approche préalable du phénomène étudié vis-à-vis de représentations personnelles et/ou d'un sens commun non-exploré » (p. 358). La confrontation entre les données du terrain et la mobilisation de plusieurs approches théoriques nous a ouvert un nouvel espace de questionnement, davantage lié au dispositif lui-même qu'aux dynamiques qui le constituent.

L'interrogation de la littérature scientifique nous a conduit à identifier à la fois des ressources contextuelles et des pistes théoriques pour structurer notre pensée. La réflexion sur le cadre institutionnel du dispositif d'éducation au cinéma et le contexte de démocratisation culturelle dans lequel il s'inscrit ont éclairé différemment notre questionnement initial sur la transformation des pratiques des intervenants. Lointain héritiers de l'éducation à l'image, portée jusque-là par le mouvement des ciné-clubs, les dispositifs nationaux n'en sont pas moins l'une des traductions de son institutionnalisation au cours des années 1980 (Souillés-Debats, 2015). Avec celle-ci a émergé une autre approche, *a priori* éloignée de l'éducation populaire par et pour le cinéma telle qu'elle s'était progressivement construite : ses fondements théoriques et

ses pratiques se sont modifiés, s'apparentant davantage à la forme scolaire traditionnelle. La réflexion sur la scolarisation de l'art nous ont permis de saisir d'autres enjeux, nourrissant notre réflexion de l'analyse des écarts entre culture scolaire et cultures juvéniles.

Par ailleurs, dans la mesure où ils cherchent à embrasser l'ensemble des perspectives (Ardoino, 1993) et des maillons de la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) et non pas une seule focale, les récents travaux collectifs (Eloy, 2021 ; Jonchéry & Octobre, 2022 ; Montoya & Barrère 2019) ont participé à préciser notre cheminement de recherche heuristique, mais aussi à étayer notre hypothèse praxéologique selon laquelle l'enquête auprès des jeunes sur leur rapport au cinéma (sur les temps scolaire et temps personnel) pourrait favoriser une réinterrogation des enjeux et des pratiques de médiation.

Si elle confirme l'existence pléthorique de travaux consacrés à l'EAC, cette exploration permet de déceler le double intérêt qui existe à sonder les processus de transmission et de réception à l'œuvre dans le dispositif LAAC, et à associer les professionnels à la réflexion. En effet, s'ils ne sont pas absents des différentes études, leurs discours font peu l'objet de recherche et, lorsqu'ils le font, c'est souvent depuis un regard extérieur, voire surplombant, et cela reflète relativement peu la forte hétérogénéité qui émerge des données empiriques. C'est cette contradiction que nous souhaitons en partie explorer. Quels sens les acteurs de l'intermédiation donnent-ils à leur activité ? Comment se l'approprient-ils ? Comment leurs conceptions de l'éducation entrent-elles en résonance (ou non) avec les discours institutionnels ?

Avec Boltanski et Thévenot (1991), nous estimons que le chercheur doit « suivre au plus près leurs mouvements […] sans se donner les facilités d'une approche surplombante, et, par conséquent, sans en rajouter sur les opérations auxquelles ils se livrent » (p. 266). Le sens que les acteurs donnent à leurs situations et à leurs pratiques constitue une perspective majeure de ce travail.

Si « la problématique d'une thèse ressemble à la célèbre tapisserie de Pénélope [et qu']il faut sans cesse recommencer » (Herzlich, 2005, p. 94), admettons que nous avons pu stabiliser notre questionnement à ce stade. Du terrain d'intervention et d'investigation, le dispositif LAAC est finalement devenu l'objet-même de notre projet scientifique : le saisir du point de vue des acteurs, observer et analyser ses différentes appropriations, analyser les interactions qui le traversent, redéfinir avec les acteurs les enjeux de l'(inter)médiation dans un contexte de reconfiguration des pratiques juvéniles et des transmissions culturelles.

Chapitre 3. Problématique : penser le dispositif LAAC dans un contexte de transformation des cultures juvéniles et de reconfiguration des transmissions culturelles

Dans le prolongement des contextes d'émergence de LAAC et des travaux scientifiques abordés précédemment, le chapitre 3 éclaire les transformations des pratiques culturelles des adolescents et la reconfiguration des transmissions culturelles pour mieux saisir les enjeux de notre recherche.

1. Cultures juvéniles et pratiques culturelles des adolescents en mutation : un contexte de changement à réinterroger pour éclairer le dispositif LAAC

L'intérêt pour « ce que l'EAC fait aux élèves et aux enfants » (p. 220) est finalement récent et non systématique. Comme le rappellent Jonchéry et Octobre dans leur introduction, « si les textes institutionnels désignent les enfants comme bénéficiaires, nombre d'analyses se font tout simplement sans eux et ne les considèrent que par le prisme de ce que les encadrants adultes disent d'eux » (Jonchéry & Octobre, 2022, p. 43). C'est aussi ce à quoi le récent ouvrage collectif *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations* (Eloy & al., 2021) vise à remédier, en étudiant les différents processus de médiation s'exerçant tout au long de la chaîne, allant des producteurs culturels aux enfants, et en mettant en évidence les réappropriations et réajustements que les enfants effectuent. Cette perspective apparaît bien comme une piste d'exploration que Montoya (2019) défend explicitement :

> On peut espérer que ces recherches [de type qualitative], nourries par le développement des travaux en sociologie de l'enfance et de l'adolescence qui ont largement ouvert la voie des enquêtes auprès des élèves, soient amenées à approfondir la compréhension des processus à l'œuvre dans l'expérience des projets d'EAC. (Montoya, 2019, p. 190)

Comprendre comment les adolescents se représentent le sens de LAAC, ses objectifs et ses modalités, ainsi que les façons de se l'approprier (ou non) implique de replacer la réception au cœur de l'étude du dispositif. Après une brève présentation de l'évolution de l'enfance et de l'adolescence dans le champ de la recherche, nous examinons la façon dont les mutations des cultures adolescentes sont appréhendées par la communauté scientifique.

1.1. L'enfance et l'adolescence : un déplacement de regard

L'accroissement de la scolarisation et le recul de l'entrée dans le monde du travail ont retardé le passage à l'âge adulte, contribuant ainsi à façonner l'adolescence (Ariès, 1960). Avant, le « sentiment de l'enfance » n'existait pas dans le sens d'une reconnaissance de la spécificité de cette période de vie : l'enfant était d'abord conçu comme un adulte en devenir, un être à dresser[39]. Avec l'affaiblissement de la famille comme institution (Prost, 1986), les individus acquièrent une certaine autonomie, et d'autres espaces de socialisation se développent avec en particulier l'école, mais aussi les mouvements de jeunesse.

L'apparition des sciences sociales au début du XXe siècle et le développement de la psychologie en particulier modifient la façon de penser la jeunesse avec les écrits de Mendousse (1924) et les théories freudiennes sur la sexualité de l'enfant (Freud, 1905). Durkheim est le premier à souligner le caractère social de l'éducation (1922) mais il faut attendre les années 1930 pour que la sociologie américaine définisse la jeunesse comme norme d'âge et évoque les contradictions qui lui sont constitutives, en particulier les tensions entre l'aspiration à l'autonomie et la dépendance parentale. L'approche « adultocentrique » héritée du XIXe siècle (Delalande, 2007, p. 671) se focalise sur la socialisation verticale, c'est-à-dire la transmission des normes et des valeurs des adultes vers les enfants.

L'École de Chicago s'intéresse à la déviance juvénile : les expériences juvéniles sont observées pour comprendre le déclin des formes de contrôle et mettre en avant les processus à l'origine de la déviance. Les cultures jeunes commencent à être théorisées dans la littérature anglo-saxonne avec les travaux pionniers de Parsons (1942) et de Coleman (1961). En France, Morin (1982) met en évidence l'importance de la culture juvénile, et le fait qu'elle peut orienter la culture de masse en la « juvénilisant » : « n'y a-t-il pas une différence plus grande dans le langage et dans l'attitude devant la vie, entre le jeune et le vieil ouvrier qu'entre ce jeune ouvrier et l'étudiant ? » (Morin, 1962, p. 203). Le développement des cultures juvéniles est alors perçu comme un indicateur de modernité des sociétés occidentales, leur promotion correspond aussi à la réorientation du système de valeurs. De son côté, Touraine (1968) se penche sur le potentiel révolutionnaire du mouvement de contestation juvénile qu'a constitué Mai 68[40].

À partir des années 1980, la jeunesse se développe comme un champ particulier de la discipline sociologique, malgré la remise en cause par certains de la légitimité d'une telle construction. Ainsi, pour Chamboredon (1966), l'émergence d'une nouvelle

39 Sur l'« invention de la jeunesse », cf. Galland (2022).

40 Cf. aussi les travaux de Bordes, en particulier son HDR (2015).

génération et de nouveaux comportements n'est qu'une illusion, et le terme de « culture juvénile » occulte une hétérogénéité :

> On n'a l'impression d'une homogénéité des goûts des adolescents que parce que l'on ne veut pas apercevoir les divisions réelles : parce que la culture adolescente ne constitue jamais le tout de la culture des adolescents, leurs pratiques et leurs préférences échappent au moins partiellement aux modèles qu'elle propose, de sorte qu'elles dépendent au moins autant de la sous-culture de classe à laquelle ils participent (Chamboredon, 1966. Cité par Roche, 2006, p. 10)

Cette approche en termes d'âge de la vie peine à s'affirmer, du fait du primat accordé à la variable de l'origine sociale : l'hégémonie des inégalités sociales laisse en effet peu de place à d'autres catégories d'analyse. Pour Bourdieu (1978), « la jeunesse n'est qu'un mot »[41] ; construction sociale, elle ne revêt pas la même signification en fonction des sociétés, des cultures et des champs. Mais « vouloir faire une sociologie de la jeunesse n'implique pas que l'on suppose une homogénéité du groupe social considéré » (Galland, 1991/2022, p. 55). Des sociologues comme Galland et Mauger s'attachent à montrer qu'elle peut être une catégorie d'analyse pertinente (Galland, 1991/2022 ; Mauger, 1994, 2006). Mais comment délimiter la jeunesse ? Et l'adolescence ? Pour beaucoup de chercheurs, les deux termes sont employés sans distinction. La socio-anthropologie les considère comme des lectures différentes : si la jeunesse fait explicitement référence à la culture juvénile, l'adolescence renvoie plutôt au « devenir adulte », à l'expérience du grandir, à « l'entrée dans la vie » (Le Breton, 2008). D'autres travaux traitent au contraire l'adolescence comme un moment précédant la jeunesse ; l'adolescence est alors définie comme le moment d'apprentissage de l'autonomie (de Singly, 2006 ; Galland, 2022).

Un autre mouvement important s'est parallèlement constitué avec la sociologie de l'enfance. Dans le champ francophone, celle-ci s'est développée au sein de la sociologie de l'éducation avant de s'en détacher pour former son propre champ à une époque où les *Childhood Studies* étaient déjà très actives. La sociologie de l'enfance s'est construite en dehors des questionnements sur les inégalités sociales et la démocratisation qui occupent une place dominante en sociologie de l'éducation. Il s'y développe la conception de l'enfant comme ayant une capacité d'action (*agency*) tout en s'intéressant aux formes structurelles de l'enfance et aux déterminants sociaux. Dans cette perspective, Montandon (1997) s'est interrogée sur la socialisation, essayant de cerner l'expérience qu'ont les enfants de leur éducation.

L'avènement du numérique et les transformations des socialisations ont fortement fait évoluer les cultures et les pratiques culturelles des jeunes.

---

41 Entretien avec Anne-Marie Métailié paru en 1978 dans *Les jeunes et le premier emploi*. Association des Âges. Réédité dans Bourdieu (1980, pp. 143-154).

1.2. Mutations des cultures adolescentes, (r)évolution des pratiques culturelles juvéniles

L'adolescence correspond à une période de vie caractérisée par la volonté de s'affranchir de la famille et d'intégrer un nouveau groupe de référence : les pairs. Si la famille demeure plébiscitée par les jeunes, les relations qu'ils entretiennent avec elle se modifient profondément, notamment en faveur d'une plus grande autonomie des adolescents et d'un relâchement du contrôle parental (Galland, 1991/2022, pp. 242-250). L'adolescence se caractérise par un rapport à une multiplicité de temps sociaux aux contraintes variées : temps scolaire, temps familial, temps des loisirs organisés (conservatoires, clubs de sport, etc.) et temps libre. Le temps devient source de contrainte et de ressource pour les jeunes, dont les stratégies visent à articuler ces temps « multiples, toujours divergents, souvent contradictoires et dont l'unification relative, liée à une hiérarchisation souvent précaire, représente un problème pour toute société » (Gurvitch, 1963, p. 325. Cité dans Octobre, 2014, p. 65).

L'adolescence voit également éclore une culture commune : après le renforcement de l'autonomie d'un côté et du style vestimentaire et corporel de l'autre, la culture adolescente se traduit par une sociabilité spécifique, entre pairs : « La culture adolescente valorise la relation entre pairs en tant que telle, elle en fait un élément central et générique de sa définition » (Galland, 2022, p. 224). Elle se construit pour l'essentiel sur l'autonomie relationnelle, laquelle débute d'ailleurs de plus en plus précocement (Galland, 2022, p. 247). Des travaux mettent en évidence la peur du jugement des autres (Le Breton, 2008), le poids des médiacultures dans leur vie quotidienne (Barrère, 2013 ; Octobre, 2014) et la tyrannie de la majorité (Pasquier, 2005). Même l'école serait « autant, voire davantage, un lieu de diffusion des industries culturelles à travers les relations entre pairs qu'un moyen d'imposition de la culture légitime autrefois dominante » (Détrez, 2020, p. 64) .

Dans son introduction aux *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Pasquier (2005) analyse la façon dont la culture des pairs s'est ainsi imposée dans les processus de socialisation :

> Les transformations des relations entre parents et enfants se sont accomplies en même temps que se transformait le paysage scolaire, avec l'allongement de la durée moyenne de scolarité : aujourd'hui, presque tous les jeunes sont scolarisés à l'âge de dix-huit ans et plus des deux tiers le sont encore à l'âge de vingt ans. Ces deux phénomènes (mutation des relations parents/enfants, transformation du paysage scolaire) ont eu un effet en spirale et ont contribué à accroître le poids des relations entre pairs dans les processus de socialisation. (Pasquier, 2005, p. 5)

Le partage des émotions apparaît comme une autre caractéristique de la culture adolescente : les activités de prédilection viseraient une « sorte de communion affective, que ce soit sur le mode sentimental, plutôt du côté des filles, ou sur le mode de la plaisanterie ou de l'exaltation des valeurs viriles et de la compétition (sportive ou autour des jeux vidéo), plutôt du côté des garçons » (Galland, 2022, p. 248). Si la variable générationnelle reste opérante, les autres caractéristiques sociales classiques ne peuvent pas être niées. C'est aussi ce que constate Pasquier (2005) à travers les clivages liés au genre au sein des cultures lycéennes : alors que les filles sont généralement des spectatrices assidues des séries ou des émissions de téléréalité, les garçons produisent un discours très critique sur la télévision. De même, les filles pratiquent une sociabilité de petit groupe ou de dyade (culture de la meilleure amie) qui fonctionne sur le mode du dévoilement de l'intimité, tandis que les garçons développent davantage une sociabilité de groupe, sur la base d'activités partagées.

L'affirmation de la culture adolescente s'est appuyée sur l'expansion d'une « culture de consommation de masse » (Morin, 1962) avec l'adoption de pratiques de loisirs et de styles vestimentaires particuliers. Les études statistiques (Donnat, 1998, 2022) semblent confirmer l'importance d'une variable générationnelle, bien qu'il existe des différenciations selon l'origine sociale ou le sexe. Trois principes définissent l'approche générationnelle : le contexte commun d'une génération (contexte sociodémographique, économique, scolaire, technologique, etc.), les marqueurs générationnels (par exemple, les événements historiques), le « mimétisme générationnel » qui désigne l'influence des pairs, se combinant avec les valeurs héritées de la génération précédente.

Pour Détrez (2017), « l'approche générationnelle vient ainsi compléter les approches classiques en termes d'effet d'âge […], les deux effets (d'âge et de génération) s'articulant de façon différente selon les pratiques » (p. 24), en permettant d'éclairer autrement les évolutions : « là où pouvaient être déplorés des « effets de mode » ou des « phénomènes de jeunes », les singularités apparaissent liées, au contraire, à une mutation bien plus profonde » (p. 24). Nés dans un monde dominé par l'image et les technologies de l'information et de la communication, les adolescents sont les acteurs de mutations rapides et profondes du champ culturel et ce, d'autant plus qu'ils sont fortement investis dans ces consommations.

S'appuyant sur les analyses statistiques de Donnat, Octobre (2014) identifie plusieurs « traits pérennes » des cultures jeunes, « qui s'articulent autour d'une technophilie de principe, une préférence pour les médias expressifs, interactifs ou innovants, un désir d'expérimentation et un goût pour la sociabilité, les sorties et les voyages de découverte » (p. 71). Mieux équipés et plus utilisateurs de nouveautés successives, ils seraient les moteurs de diffusion par excellence des nouvelles formes de culture, notamment technologiques, quelles que soient les époques. Octobre (2014)

analyse la façon dont cette technophilie tiendrait aussi aux stratégies éducatives des familles, qui attribueraient aux outils technologiques deux valeurs : une valeur distractive et une valeur éducative. À ces stratégies correspondraient deux visions de la jeunesse : « la jeunesse comme un moment de suspension des contraintes et de plaisir (distraction) et la jeunesse comme un moment d'incorporation de dispositions utiles pour le futur (éducation) » (pp. 72-73).

Au-delà de cette technophilie de principe, Octobre (2014) pointe leur prédilection pour les médias expressifs ou innovants : en particulier l'écoute de musique enregistrée et l'usage de l'ordinateur et de l'internet : « pourvoyeurs d'accès aux contenus culturels et à des modes de consommation individualisés, l'ordinateur est également un outil de créativité et d'expression, tandis que l'internet fonctionne d'abord auprès des jeunes comme un dispositif technique de sociabilité – communiquer et rencontrer – mais également comme un vecteur de collaboration, de contribution ou de partage » (p. 75). La mutation numérique a entraîné d'importantes transformations, notamment en ce qui concerne le rapport des plus jeunes au temps, la représentation de l'espace et les contenus culturels :

> Cette mutation du rapport à l'espace est indissociable d'une mutation du rapport au(x) temps : les technologies permettent d'abolir la linéarité et la mono-occupation des temps culturels de même que la dépendance à l'égard des grilles des institutions de diffusion privées et publiques, et favorisent une individualisation, une démultiplication et une déprogrammation des temps culturels […]. Cette mutation, qui s'opère dans les temps culturels, prolonge la mutation des temps sociaux engagée dès la fin du XXe siècle et est marquée par une porosité croissante des temps privés, publics, scolaires ou professionnels, extrascolaires ou extraprofessionnels, brouillage des frontières qui a des conséquences majeures sur l'organisation sociale. (Octobre, 2014, p. 87).

Par ailleurs, la connexion permanente, la fragmentation et la pression temporelle bouleversent le rapport aux objets culturels, notamment du fait de leur accessibilité, et de l'effacement des catégories distinguant culture et communication. Les adolescents, et les jeunes de façon plus générale contribuent justement à cette migration vers le pôle du divertissement. Le goût pour celui-ci vient jusqu'à modifier le rapport à la culture : « Ce goût pour le divertissement et l'affaiblissement des normes du savoir facilitent pour eux l'acceptation de propositions qui mêlent les registres sérieux et ludique, aux frontières du divertissement et de la culture » (Octobre, 2014, p. 93). Enfin, Octobre souligne un autre phénomène majeur : la croissance du cosmopolitisme esthétique et culturel. Largement nourri par les industries culturelles, et ce dès les années 1960, la culture anglo-saxonne occupe une place déterminante dans les cultures jeunes, ainsi que la culture nipponne, en particulier à travers les mangas et les animés.

La crise sanitaire, la fermeture des salles de cinéma et l'essor considérable des plateformes SVOD telles que Netflix et Disney+ ont renforcé le bouleversement des modalités d'accès aux contenus (Alexandre & al., 2022), comme celui des pratiques spectatorielles (Jonchery & Lombardo, 2020 ; Wiart, 2021). Le rapport à la culture a été impacté par le confinement : la limitation de l'accès à de nombreux biens culturels physiques, et la suppression de l'accès à la culture de sortie a défini « un nouveau cadre spatio-temporel, restreint et non choisi, centré sur le domicile, a redistribué le rapport au temps et notamment au temps de loisir » (Jonchery & Lombardo, 2020, p. 2). La culture d'écran s'est nourrie de cette situation inédite, faisant de l'espace domestique le seul espace de consommation culturelle. Si la consommation de films ou de séries (à la télévision, sur Internet, en DVD…) n'a pas variée pendant la crise sanitaire, le visionnage de vidéos sur Internet (clip, reportage, vidéo YouTube, etc.) a fortement augmenté (p. 15).

Déjà profondément ancrée, la reconfiguration des conditions traditionnelles de la circulation marchande des biens symboliques s'est accentuée avec le développement d'une offre dématérialisée au travers des plateformes numériques proposant des œuvres cinématographiques et audiovisuelles « à la demande », c'est-à-dire hors de leurs exploitations en salle ou de leurs diffusions à la télévision. Les marchés de la VàD (vidéo à la demande) et de la VàDA (vidéo à la demande par abonnement) se sont structurés autour des plateformes essentiellement administrées par les GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft), des fournisseurs d'accès internet, des gestionnaires de réseaux, des opérateurs de télécommunication et des grandes chaînes de télévision (Wiart & Thuillas, 2019).

Les outils de production et de diffusion favorisent dans le même temps l'activité de création, « à la lisière des univers professionnels et amateurs, au point de confondre des catégories de création émergentes avec le nom de services et d'entreprises de diffusion : bloggeurs, streameurs, youtubeurs, instagrammeurs, etc. » (Alexandre & al., 2022, p. 8), modifiant profondément le statut de consommateurs.

L'investissement dédié aux activités numériques renvoie à la fois à leur autonomie relationnelle et à une « sphère d'autonomie juvénile » plus individuelle leur permettant de se former par eux-mêmes, comme l'avait déjà analysé Barrère (2011) dans son ouvrage *L'éducation buissonnière*. S'interrogeant sur les activités électives des adolescents en dehors du temps scolaire, l'auteure pointe quatre épreuves typiques de « l'éducation buissonnière » : confrontation adolescente à la multiplicité des possibles en terme d'activités, recherche de l'intensité, construction de la singularité face à l'uniformisation – mais toujours en lien avec le groupe de pairs qui valide ou non –, et projection vers un futur. C'est face à ces épreuves que les adolescents se forment et développent ainsi des apprentissages informels et semi-formels.

La notion de « culture de la chambre » héritée du monde anglo-saxon vient par ailleurs éclairer un élément majeur de la vie culturelle des enfants et adolescents, et de

leur autonomisation : c'est « l'appropriation progressive d'un espace propre, leur chambre, dans lequel ils expriment ce qu'ils aiment ou sont et à partir duquel ils entrent en relation avec d'autres » (Glevarec, 2010, p. 47). L'autonomisation, facilitée par les nouvelles technologies, est « articulée à une relation à l'extérieur à la fois perméable et inquiète » (p. 47).

La culture juvénile témoigne d'un processus récent d'individualisation au sein même de la famille. Elle se construit par ailleurs au travers de ces cultures médiatiques en convergence, qui mêlent les objets traditionnels (comme la littérature, le cinéma) aux "nouvelles" technologies, saisies dans de nouveaux espaces et de nouvelles configurations. C'est ce que Jenkins (2006) nomme la « culture de la convergence » : une culture participative qui s'appuie sur des outils techniques puissants pour créer et pour partager ses créations avec les autres et qui renvoie à l'idée d'un apprentissage horizontal. Les images, les styles et les goûts de la culture sont perpétuellement alimentés par les industries culturelles – le cinéma, la musique, la mode… – mais cette culture de masse est sans cesse ressaisie, réinterprétée, à l'aune de multiples critères. L'intrication complexe entre l'offre culturelle explicitement adressée aux adolescents et la manière dont ces derniers se l'approprient gagne également à être étudiée à l'aune du braconnage culturel (Certeau, 1990). Celui-ci n'est pas une façon de contester la société de consommation, mais « de l'habiter autrement en déjouant, pour ainsi dire, ceux qui imposent une façon étroite de consommer la culture » (Jeffrey & al., 2016, p. 40).

Les rapports à l'image ont profondément évolué avec la mutation numérique et la culture qu'elle a engendrée, particulièrement chez les *digital natives*, jeunes familiers des technologies de l'information et de la communication. Utilisateurs innés des outils numériques, ils ne sont pas pour autant « naturellement » compétents pour tout ce qui relève du numérique. Tel que Octobre l'a mis en évidence, plusieurs caractéristiques déterminent le lien des jeunes générations aux technologies : un important niveau de connexion, une forte assiduité, des usages tournés vers la communication et vers certains loisirs tels que les jeux en réseaux. Pourtant, cette prééminence des technologies n'exclut en rien les consommations et pratiques culturelles.

Plusieurs changements traversent ainsi le rapport à la sphère culturelle des plus jeunes, qui passent désormais plus de temps que leurs aînés devant les écrans : c'est « un rapport au temps qui s'individualise » (Octobre, 2014, p. 65) avec le développement des techniques numériques, notamment *via* la consommation à la demande (Vàd, *podcasting*, téléchargement, *streaming*) et la convergence des usages ; l'accélération du développement de l'éclectisme (Donnat, 1994) ou de l'omnivore (Peterson, 1996) ; et la reconfiguration de la labellisation au détriment de l'institution et au profit de l'individu et des réseaux. Ces mutations, largement partagées par les jeunes, confirment une forme d'homogénéisation des rapports des jeunes à la culture mais ne doivent pas occulter la pluralité des goûts, des systèmes de reconnaissance et des sous-groupes qui irriguent la culture juvénile. Ainsi, les fractures sociales perdurent

tandis que les clivages de genre s'accentuent (Octobre, 2008). Enfin, quand certains goûts rajeunissent ou vieillissent, d'autres perdurent dans le temps : c'est l'« adolescence culturelle à géométrie variable » (Octobre, 2014, p. 104).

Les analyses des cultures juvéniles doivent se garder à la fois des jugements légitimistes et alarmistes, et d'une forme d'« enfantisme ». Dubet pointait déjà en 1994 l'ambivalence du double regard porté sur la jeunesse :

> D'un côté, elle est une classe dangereuse, potentiellement délinquante, excessive, irrespectueuse, irresponsable, et l'on ne doit pas oublier que longtemps la jeunesse et l'enfance furent excessivement contrôlées et réprimées, « dressées » par les institutions : l'école, le travail précoce, les « bagnes d'enfants », les casernes… De l'autre, la même jeunesse est en danger, elle est la victime des crises économiques, de la violence et de l'indifférence des adultes, des manipulations politiques et culturelles, et il convient de la protéger plus que de la réprimer. (p. 21)

Ce double regard continue de structurer la façon de se représenter cette catégorie d'individus « à la fois coupable et victime » (p. 21) et de produire des actions, qu'elles soient éducatives et/ou culturelles, qui leur sont destinées.

2. Reconfiguration des transmissions culturelles en question

Les enfants comme les adolescents sont au cœur des préoccupations des acteurs éducatifs, culturels, institutionnels… ce qui, en soi n'est pas nouveau, comme le rappelle Morin à propos du cinéma en particulier :

> L'opinion adulte s'inquiète de l'influence dangereuse du cinéma, des comics, puis de la télévision sur l'enfance et la jeunesse […]. La classe politique se préoccupe […] de la puissance d'action des mass media. Enfin, l'intelligentsia ressent très fortement […] que la culture de masse peut être à la fois une menace contre ses valeurs artistiques et intellectuelles, et [qu'elle peut devenir] une source d'abêtissement ou d'aliénation pour les populations qui la subissent. (Morin, « Culture de masse », s.d.)

À l'inverse des cultures nationales et scolaires imposées par le système éducatif et familial, « la culture de masse est une culture proposée sur le marché » faisant appel « au plaisir et au désir » (Morin, « Culture de masse », s.d.). Comment dès lors penser la question de la transmission culturelle ? La tension entre des modèles classiques de transmission et la reconfiguration des pratiques culturelles des jeunes dans un contexte de crise des valeurs semble pertinente à réinterroger à travers l'analyse du dispositif

LAAC. Dans le contexte de société « liquide » (Bauman, 2013) et de « déculturation des cultures » (Roy, 2022, p.48)[42], les adolescents sont généralement présentés comme victimes des industries culturelles ou, au contraire, comme des individus pleinement autonomes, actifs et acteurs de leurs consommations culturelles. C'est ce que pointent les auteurs du livre *Comment la culture vient aux enfants* (Eloy & al., 2021) quand ils rappellent que les discours publics échappent rarement aux approches misérabilistes ou, au contraire, populistes. Cet ouvrage récent défend la perspective, dans un tel contexte, de s'emparer de l'ensemble de la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) culturelle, c'est-à-dire en prenant en compte l'ensemble des acteurs concernés par une œuvre ou un dispositif.

C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail : dans quelle mesure le fait de saisir les différentes appropriations du dispositif LAAC permet-il de redéfinir la situation d'(inter)médiation à l'œuvre et de réinterroger les rôles des acteurs dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles ?

Répondre à cette question de recherche implique d'interroger plusieurs dimensions du dispositif LAAC. La première renvoie à son ancrage : sur quelles conceptions politiques, idéologiques et organisationnelles repose-t-il ? Quels enjeux politiques revêt-il ? Quels discours le structurent à l'échelle institutionnelle ? Une autre dimension consiste à observer la façon dont les acteurs perçoivent et vivent ce dispositif : quels regards les adolescents portent-ils sur le dispositif LAAC au regard de leurs propres pratiques spectatorielles ? Comment les intermédiaires culturels investissent-ils le dispositif ? La façon dont les acteurs s'en saisissent se transforme-elle dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles ?

Afin d'être étayé et proposé sous forme d'hypothèses, notre questionnement implique d'examiner le contexte général de la reconfiguration des transmissions culturelles puis, plus précisément, la façon dont les acteurs culturels s'y investissent.

La conception d'une transmission verticale intergénérationnelle se trouve radicalement réinterrogée par les mutations actuelles. C'est déjà ce que posait clairement Octobre (2009) dans son article intitulé : « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? » Elle revenait d'ailleurs sur la notion-même de transmission :

42 Par « déculturation des cultures », Roy (2022) entend : « une dissolution du contenu de la culture-corpus ("la haute culture"), un effacement des cultures anthropologiques, et une paradoxale promotion, par la globalisation, des subcultures qui s'autonomisent par rapport à la culture dominante où elles se nichaient, mais se réduisent à des codes de communication déconnectés des cultures réelles » (p. 48).

> La transmission n’est pas la reproduction à l’identique de comportements d’une génération à une autre (sinon, la culture ne pourrait être vivante). Elle suppose un processus de réappropriation, une action des héritiers qui est toujours également une transformation : cette transformation peut se matérialiser par un déplacement des contenus consommés, des modalités de consommation intégrant les innovations technologiques, etc. (Octobre, 2009, pp. 5-6)

Trois phénomènes caractérisent les pratiques culturelles et de loisirs, notamment des jeunes générations : une désinstitutionnalisation, un désencadrement relatif et une individualisation croissante – qu’illustre en particulier la « culture de la chambre » (Glevarec, 2009). Ce contexte a nourri le développement d’un discours sur la crise des institutions et les échecs de la transmission (Dubet, 2002). Du côté de la famille, les transmissions culturelles persistent mais une plus grande autonomie est attribuée aux enfants : la culture est généralement discutée et souvent partagée, mais ne fait pas l’objet d’opposition générationnelle, comme à des époques antérieures. Au niveau de l’école, on assiste à une crise des mécanismes de la transmission – désormais concurrencés par de nouveaux modes d’accès au savoir (Barrère, 2011) –, des statuts des transmetteurs et des contenus. La distanciation avec la culture scolaire s’accentue (Octobre, 2014, p. 89), entrainant ainsi une « disjonction entre culture et savoir » (p. 91) elle-même renforcée par « une relative inadaptation de la pédagogie verticale » (p. 92). Concernant les institutions culturelles, enfin, les situations sont variables et dépendent largement de leur relation avec le champ scolaire. Octobre souligne le phénomène de « pédagogisation des activités culturelles » (Octobre, 2009, p. 7) favorable à la « démocratisation obligée […] mais rarement la construction durable d’un goût pour l’activité » (p. 7).

En tant qu’instances de transmission culturelle éprouvées, l’école et les équipements culturels voient ainsi s’ébranler le fondement-même de leurs actions, en particulier leurs rapports aux objets culturels et aux élèves/publics. Ils sont appelés à revisiter leurs modèles de médiation pour l’adapter aux jeunes générations et favoriser ainsi une culture recomposée. L'intérêt d'étudier un dispositif d'éducation au cinéma réside dans le caractère ambigu du cinéma dans le cursus scolaire. Puisqu'il n’est pas directement attaché à une discipline, le cinéma favorise des pratiques pédagogiques hétérogènes, difficiles à saisir (Archat-Tatah, 2013) et dont on interroge ici les approches qui le sous-tendent. Comme l’écrit Bordeaux (2017), « L’éducation artistique et culturelle doit aujourd’hui être abordée dans sa complexité : sans opposer l’esthétique et le politique, la connaissance et la pratique, la qualité et la diffusion au plus grand nombre » (p. 57). C’est cette perspective d’une lecture de LAAC à l’aune de la complexité qui intéresse notre thèse ; elle induit des choix épistémologiques et méthodologiques que nous présentons dans le chapitre suivant.

Nous l’avons rappelé : des conceptions différentes de l'Éducation artistique et culturelle s'affrontent entre les tenants d’une éducation artistique adossée aux

enseignements et ceux qui revendiquent une approche plus atomisée : visites, rencontres avec des intervenants extérieurs et projets de création. Bordeaux (2018) revient sur les différentes tensions qui traversent l'EAC, en particulier entre les tenants « du modèle éducatif de la transmission culturelle, le plus souvent mis en œuvre par les acteurs de la médiation, et modèle a-scolaire, voire anti-scolaire, souvent revendiqué et mis en œuvre par les artistes » (p. 8). Autre point de divergence essentiel qu'elle relève : celui entre le partage du sensible – qui renvoie à la fois à ce qui sépare mais aussi à ce qui produit du commun (Rancière, 2000) et le partage du capital culturel (Bourdieu & Passeron, 1970). En tant que condition de la reproduction sociale, la culture est une activité construite non seulement par l'expérience sensible, mais aussi par la transmission. Elle est ce qui permet aux hommes de tisser le fil de l'humanité, de maintenir la chaîne entre les générations (Le Goff, 2009).

D'après Bordeaux (2018), « étudier les médiations de la culture, c'est donc prendre en compte la double nature de la culture : elle est aussi bien ce qui sépare que ce qui relie » (p. 8). Centrale dans nos sociétés où « le lien culturel tisse l'écheveau des relations intergénérationnelles […], [la médiation] s'inscrit dans un entrelacs de transmissions bilatérales […] » (Dahan & al., 2014, p. 40) qu'il convient de réinterroger à l'aune des mutations actuelles. Elle apparaît d'autant plus importante :

> depuis que la postmodernité a fait de l'injonction à s'inventer soi-même un paradigme dans lequel les objets culturels occupent une place prépondérante, à la fois supports de l'invention de soi et lieu d'expression de soi. Elle se renforce encore dans un contexte où les statuts des instances de socialisation et leur monopole de détention du savoir et de ses légitimités sont bousculés par l'avènement de nouveaux registres de production de la valeur et de construction de positions, autour de la notoriété, de la réputation de la reconnaissance… bref, de nouvelles légitimités. Elle l'est enfin face à une recomposition des définitions de l'enfance et de la jeunesse (Sirota, 2006 ; Galland, 2008) qui admettent l'action propre de l'*agency* des jeunes sur les objets, les dispositifs et les institutions culturelles. (Dahan, & al., 2014, pp. 40-41)

La prise en compte des mutations culturelles qui traversent la société permet de penser « comment la culture vient aux enfants » (Eloy, 2022) dans un contexte où ceux-ci ne sont plus simplement des *go-between* « pris dans un face-à-face entre institutions éducatives et culturelles où se transmettraient normes et valeurs – que ce soit la famille ou l'école, la bibliothèque et le musée –, mais inséré au milieu d'une société de consommation où se multiplient les modes et les sources de transmission de valeurs et de normes, que ce soit par les médias ou la publicité » (Sirota, 2019, p. 45).

Dans un univers dominé par les industries culturelles et médiatiques et face à un contexte de transformation des pratiques des adolescents (Octobre 2014, Barrère 2011), le rôle des dispositifs de médiation culturelle connaît une reconfiguration sans

précédent, laquelle pourrait être pensée à partir des réflexions issues d'un nouveau regard porté sur la jeunesse (Galland, 2022), admettant « l'action propre de l'*agency* des jeunes (Octobre & Sirota 2013) sur les objets, les dispositifs et les institutions culturelles » (Dahan & al., 2014 : 41). Partir de ce que les adolescents ressentent, perçoivent, comprennent du dispositif LAAC doit permettre de questionner les enjeux du dispositif et les conditions de sa mise en œuvre dans un contexte de profonds changements. Ni aliénés par les industries culturelles, ni pleinement autonomes et actifs de leur consommation culturelle (Eloy & al., 2022), les adolescents réagissent et s'approprient les propositions culturelles qui leur sont faites. Sans complètement échapper à la place d'élève-spectateur qu'on leur assigne dans la chaîne production-consommation, les adolescents s'approprient LAAC de façon hétérogène, d'autant plus peut-être que les enjeux qui le fondent sont multiples et instables.

Interroger la manière dont les adolescents « s'approprient ce que les adultes leur apprennent, leur transmettent et mettent en place pour eux » (Delalande, 2006, p. 273) dans le contexte, peut être mis en regard avec ce que les adultes entendent partager avec eux, pourquoi et comment ils le font.

Comme d'autres dispositifs, LAAC s'insère dans un système d'intermédiation complexe qui repose sur plusieurs catégories : distributeurs, programmateurs, exploitants de salles de cinéma… mais aussi coordinateurs et intervenants. Ce sont essentiellement les activités de ces derniers qui retiennent ici notre attention : prendre en compte ce système et les enjeux qui le traversent doit nous permettre de mieux comprendre la façon dont ces professionnels se saisissent du dispositif et dont ils se représentent leurs activités en termes de sens et de valeurs dans un contexte de multiplication et de diversification des offres et des prescriptions. Comme le rappelle la sociologue de l'art Heinich (2009), « la médiation n'est pas neutre » notamment d'un point de vue axiologique : « elle engage des valeurs qui en font un enjeu normatif, voire, dans certains cas, politique » (p. 22).

Avec Montoya (2008), nous nous intéressons à la façon dont la définition de la médiation comme intermédiaire participe de la représentation de l'activité, et « engage les médiateurs à imaginer leur action dans un espace bipolaire – entre les arts et la culture d'un côté, le public ou le spectateur de l'autre » (p. 26). La médiation, quel que soit son champ d'intervention, vise à « abolir l'écart » ou « résoudre le conflit » (p. 26) qui en induisait la mise en œuvre, et donc à « disparaître dans sa propre réalisation ». C'est ce principe paradoxal qui régit la construction et le développement des activités de médiations. Cette ambivalence se retrouve d'ailleurs au niveau du discours des acteurs eux-mêmes ; Pinto (2016) analyse ainsi « un balancement incessant entre, d'une part, des discours liés à la nécessité du travail de médiation constitutif de l'action culturelle et, d'autre part, le déni de cette nécessité du fait de la disparition supposée des barrières culturelles ».

Comme l'analyse Boutin (2015), le terme de « médiateur » est employé comme synonyme de différentes appellations telles que animateur, accompagnateur, entremetteur, traducteur, intervenant, interprète, bonimenteur, passeur, conférencier, *go-between*… (p. 229). Pourtant, ces différents termes ne revêtent pas les mêmes significations. Comment se perçoivent les intervenants au sein du dispositif LAAC et à quels paradigmes ces représentations renvoient-elles ? Selon Montoya (2008), les médiateurs culturels se positionnent « dans un espace tendu entre plusieurs polarités, celle des œuvres, des artistes, et des institutions d'un côté, celle du public, du spectateur ou des visiteurs de l'autre » (p. 29). Ils incarnent des rapports à la culture qu'ils tentent de transmettre aux publics(-élèves) à travers des pratiques et des attitudes. Ici, quelles places occupent-ils entre, d'un côté, les logiques d'action institutionnelles qui fondent en partie leur activité et, de l'autre côté, les publics dont les systèmes de valeurs ont considérablement évolué avec la reconfiguration des transmissions post-modernes ? Comment les acteurs de LAAC réagissent-ils et participent-ils à leur tour à en modifier les contours ? Dans quelle mesure le fait de saisir la façon dont les acteurs s'approprient le dispositif LAAC permet de redéfinir la situation d'(inter)médiation à l'œuvre et de réinterroger le rôle des acteurs dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles ?

Les hypothèses sous-jacentes à nos questions de recherche consistent à penser que le dispositif LAAC s'inscrit dans un héritage ambivalent, construit à partir de conceptions différentes, voire divergentes, de l'éducation au cinéma, et qu'il se trouve modifié par les transformations qui traversent la société, en particulier les pratiques culturelles des adolescents et la reconfiguration des transmissions culturelles. Nous formulons également l'hypothèse selon laquelle leurs perceptions sont marquées par un important écart avec leurs propres pratiques et une difficulté à saisir les enjeux du dispositif, compliquant leur réception de LAAC. Dans cette tension, les acteurs de l'intermédiation joueraient un rôle-clé dans les processus de réception/ appropriation du dispositif : collectif disparate dont le sens de l'activité et les pratiques professionnelles se construisent au croisement entre des prescriptions implicites et des appropriations hétérogènes de l'éducation au cinéma, ils participent à définir, en interaction avec les publics, ce qu'est le dispositif LAAC. Ni homogène, ni stable, celui-ci se construit et se modifie donc à travers les différentes interactions (entre les acteurs et avec les environnements).

Interroger ce qui se joue au sein du dispositif LAAC implique de « décloisonner l'analyse des trois maillons de la chaîne reliant production et réception culturelles, souvent étudiés séparément (production, intermédiation et réception), et de souligner la très grande porosité entre ces différents niveaux » (Eloy, 2021, p. 11). Cette perspective suppose d'avoir recours à plusieurs échelles d'analyse permettant d'embrasser de tels phénomènes complexes et de croiser différents angles d'approches – les « perspectives » dirait Ardoino (1993).

Mettre en évidence les dynamiques qui se construisent et circulent au sein de LAAC et ainsi comprendre les interactions qui s'y jouent en contexte de changement nécessitent de croiser deux ensembles de perspectives : d'une part, les différents « maillons » du dispositif – production, réception, intermédiation – et les rapports qui se nouent au sein de cette structuration complexe et, d'autre part, les trois dimensions interdépendantes d'un dispositif telles que Albero (2010, 2011, 2018) les a définies (fig. 5). Le « fonctionnel de référence » est constitué par les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires, la dimension idéelle renvoyant aux conceptions et aux modèles est celle qui oriente les actions et, enfin, la dimension vécue du dispositif ouvre la perspective du sens donné à l'activité et de ses différentes appropriations (Brossais & Lefeuvre, 2018) :

> Avec le *fonctionnel de référence*, l'*idéel* et le *vécu* constituent un ensemble dynamique à trois dimensions étroitement interdépendantes qui interagissent constamment et constituent de manière intrinsèque l'identité du dispositif de formation. C'est le résultat de leur interaction qui détermine le cours réel du fonctionnement du dispositif sur le terrain et son évolution. (Albero, 2011, p. 60)

Appréhender le dispositif LAAC en contexte de reconfiguration des transmissions culturelles et saisir la manière dont les différents acteurs (tant les élèves que les intermédiaires culturels) se l'approprient, c'est se confronter à une réalité à la fois complexe et dynamique. Cette perspective nous conduit à aller au-delà de la façon dont il est pensé et agencé et à prendre en considération l'expérience des acteurs et le sens donné à l'intermédiation.

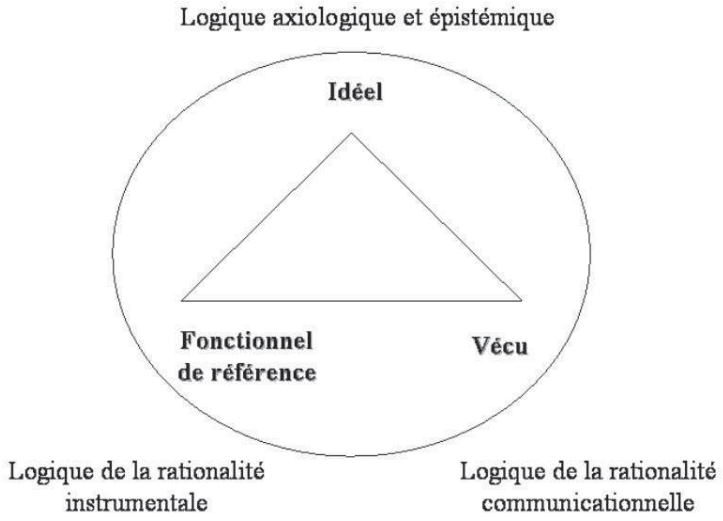


Figure 5 : Modèle trilogique du dispositif (Albero, 2011)

Chapitre 4. Positionnement scientifique et démarche de recherche : les enjeux épistémologiques

Comme l'ont développé Albéro et Thievenaz (2022), tout phénomène peut être étudié à partir de différents points de vue (paradigme et cadre théorique), selon une diversité de démarches et de méthodes. Le positionnement épistémologique d'une recherche influence fortement la nature des connaissances produites, ainsi que la manière d'aborder le terrain. Cela implique de s'interroger sur ses propres convictions et de prendre ainsi conscience des valeurs qui sous-tendent nos partis-pris. Plusieurs aspects de notre posture épistémologique sont examinés ici : les enjeux de notre recherche et notre rapport au terrain, le positionnement paradigmatique adopté et le type de démarche de recherche. Nous revenons également sur l'orientation interdisciplinaire qui nous permet de penser la complexité du phénomène, puis sur notre démarche de recherche et l'approche qualitative dans laquelle elle s'inscrit.

1. Une recherche sur, avec et pour : les enjeux et le rapport au terrain en question

Notre recherche explore, depuis le point de vue des acteurs, les phénomènes de transmission et d'appropriation en jeu dans le dispositif LAAC dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles. Ses enjeux sont pluriels. Il s'agit d'abord d'une recherche visant l'identification et la compréhension des transformations du dispositif LAAC et du rôle des intermédiaires culturels. Ainsi, l'enjeu heuristique principal de cette thèse est de documenter et comprendre les dynamiques traversant LAAC et la place qu'y occupe l'intermédiation dans un contexte de reconfigurations multiples.

Nous nous attachons à mettre en relation une pluralité de systèmes de références permettant de conjuguer une double logique : une analyse des interactions à l'œuvre dans le dispositif (ce qui constitue donc notre enjeu heuristique majeur, notre recherche *sur*), et une démarche scientifique fondée sur l'objectivation, la distanciation et la validation (enjeu critique). En outre, notre recherche s'est construite autour d'autres enjeux recoupant ceux visés par la recherche-intervention : *avec* (la démarche collaborative) et *pour* (l'outillage des acteurs) (Marcel, 2016 ; Broussal, 2018 ; Marcel & Bedin, 2018). Comme le rappelle Marcel (2020),

> La recherche en sciences de l'éducation et de la formation revendique traditionnellement, comme l'ensemble des recherches en SHS, la visée de production de savoirs scientifiques (ce qui renvoie à sa fonction heuristique) et

> une réflexion distanciée sur les conditions de cette production et sur sa diffusion et les modalités de son utilisation (ce qui renvoie à sa fonction critique). Or, ces deux fonctions se trouvent chahutées par la mobilisation potentielle d'une troisième, portant sur l'action et la pratique et ciblant leur efficacité, la fonction praxéologique. La perturbation est même renforcée et relayée lorsque le choix est fait de mobiliser une démarche participative, soucieuse de l'engagement de l'ensemble des acteurs au sein de cette démarche (Marcel, 2020).

Dans une double perspective éthique et épistémologique, notre recherche a cherché à associer les praticiens au volet concernant le rapport au cinéma des adolescents et leur perception du dispositif LAAC. Les recherches participatives se caractérisent par la contribution des acteurs de terrain à toutes ou à une partie des étapes de la recherche : de la formulation des questions et objectifs de recherche au choix du cadre théorique et des méthodes, en passant par le recueil des données, leur analyse et l'écriture, à la diffusion des résultats. Pour des raisons organisationnelles, financières et de temporalité, les acteurs (essentiellement constitués de coordinateurs et d'intervenants) n'ont pas pu être mobilisés tout au long du processus de recherche, seuls certains ont pu collaborer à la construction des outils et à la récolte de matériaux empiriques, et ont participé à des temps de réflexion collectifs ainsi qu'à des restitutions de résultats.

Bien que les conditions n'aient pas été réunies pour rendre possible une recherche pleinement participative, associer les acteurs au processus de construction de la recherche nous semble essentiel dans la mesure où ils détiennent des savoirs expérientiels complémentaires à ceux des scientifiques. Pour Obertelli & Wittorski (2019), « le rôle fondamental de ces recherches est de permettre une meilleure intelligence de l'activité de travail et de sa complexité, ainsi que du vécu de ces personnes dans ce milieu » (p. 164). Par ailleurs, ce type de recherches favorise l'expression de paroles rarement exprimées. Si les discours institutionnels et politiques sont souvent analysés, ceux des acteurs de terrain sont peu étudiés scientifiquement et restent moins audibles dans la sphère sociale.

Par ailleurs, notre recherche défend une visée transformative, c'est-à-dire « une certaine manière de penser le changement social et son accompagnement » (Obertelli & Wittorski, 2019, p. 159). Nous avons associé les acteurs à certaines étapes du processus de recherche, en produisant des artefacts destinés à partager les résultats de la recherche, à interagir avec les acteurs et ainsi contribuer à susciter une démarche réflexive quant aux pratiques de transmission. Cet enjeu repose notamment sur la prévalence de l'action, la remise en question de la division entre théorie et pratique (Dewey, 1929) et la primauté de l'acteur : « En vertu du principe de la connaissance par l'action, l'acteur est le premier interprète de son action ; en vertu du principe de

coopération dialogique, l'acteur a besoin d'être exposé à toutes sortes de discours pour dégager tout le sens de son agir (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 102).

Avec l'impossibilité de mener une RI dans les conditions qui auraient assuré une dimension pleinement participative, s'est posé ce questionnement méthodologique : comment permettre aux acteurs de contribuer à la production de la recherche ? À quelles étapes ? Et quelle place leur attribuer ? Faire participer les acteurs à l'enquête sur l'expérience du dispositif LAAC par les élèves favorise-t-il une meilleure compréhension des processus de transmission et de réception – d'intermédiation – qui traversent le dispositif LAAC ? Et l'enquête produit-elle des changements et, si oui, à quels niveaux ?

L'articulation de ces visées doit être évidemment pensée de façon à garantir les conditions nécessaires d'une production scientifique, et éviter toute instrumentalisation. La problématique des rapports entre la recherche scientifique et la demande sociale – voire la tension entre *épistémè* et *praxis*[43] – n'est pas récente au sein des SEF, comme des SIC (Galibert, 2016). Comme le souligne Marcel (2010), il s'agit « de distinguer clairement, rigoureusement, fortement, chacune des sphères pour pouvoir les articuler (et éviter la confusion) », de « préserver leur autonomie réciproque (c'est-à-dire contribuer à produire des avancées scientifiques pour l'une et à améliorer le fonctionnement du système pour l'autre) et les mettre en relations en faisant le pari qu'elles vont s'enrichir réciproquement » (p. 52).

La question du rapport à l'objet de recherche se pose à tout chercheur en sciences de l'éducation et de la formation, puisque, comme le rappelle J.-M. Barbier (2001), celles-ci se sont constituées en champ de recherche à partir d'un champ de pratiques. Il s'est agi d'abord d'opérer une « conversion identitaire » (J.-M. Barbier, 2001, p. 305), en mettant à distance les représentations en tant que professionnelle. La connaissance du terrain qu'induit notre positionnement procure l'avantage d'avancer en territoire connu, facilite l'accès aux données et rend plus aisée la compréhension des phénomènes observés, mais implique d'adopter une posture réflexive constante. Si la démarche de recherche-intervention n'a pas été possible telle que la théorisent les chercheurs de l'EFTS, notre double positionnement pose des questions similaires à la posture du chercheur-intervenant, dans la mesure où le monde professionnel, représenté par les associations partenaires, a concrètement participé à plusieurs phases du projet, en finançant notamment certaines productions (enquêtes auprès des élèves,

43 Albero (2017) analyse la tension entre *épistémè* et *praxis* qui structure les sciences de l'éducation et de la formation, comme d'autres sciences humaines et sociales, visant à la fois la production de connaissances fondées et l'intervention socioprofessionnelle.

documentaire sonore). Sorte d'interface entre la sphère sociale et scientifique, je me suis retrouvée en situation de tiers « médiateur » (Ardoino, 1993) ou d'« être hybride, en équilibre instable entre le "dehors" et le "dedans" » (Marcel & Péoc'h, 2013, p. 123). Selon Bedin (2013), « se placer entre, c'est être nulle part et partout en même temps, au cœur des débats et des transformations, dans une forme de nomadisme finalement que le passage d'une rive à l'autre demande, voire exige » (p. 89).

Enfin, comme l'indique Marcel (2017), « le chercheur est un citoyen, porteur de valeurs et d'engagements, qu'il tient certes à distance durant le procès de recherche, mais qui ne sont jamais absents de ses choix et de ses arbitrages » (p. 417). Cette subjectivité, ce regard que je porte sur le monde, habite nécessairement cette thèse.

2. S'inscrire dans le paradigme constructiviste, adopter la pensée complexe

À la méthode cartésienne (Descartes, 1637), répond une autre méthode pour qui la connaissance des parties ne prend sens que si on la lie à la connaissance du tout. La pensée complexe est une façon de concevoir le monde, de le penser sans négliger la place que l'on y tient en tant qu'observateur appartenant à la réalité observée. Selon Morin (1999), refonder le savoir humain implique l'élaboration d'une pensée de la complexité, ainsi qu'une nouvelle science (« avec conscience ») qui doit réunir ce qui a été séparé (la nature et la culture, la matière et la pensée, l'homme et le cosmos…). Assumer l'irréductible complexité des phénomènes, c'est admettre des formulations contradictoires qui incluent le tiers (Morin, 1999, p. 51) et développer une méthode « qui détecte et non pas occulte les liaisons, articulations, solidarités, implications, imbrications, interdépendances, complexités » (Morin, 1977, pp. 15-16).

Se figurer la complexité d'un phénomène implique d'adopter la pensée complexe, pensée qui relie dans la mesure où elle est systémique. Adopter la pensée complexe, c'est accepter d'entreprendre un voyage d'après Morin (1980) :

> C'est le voyage à la recherche d'un mode de pensée qui respecterait la multidimentionnalité, la richesse, le mystère du réel, et saurait que les déterminations cérébrale, culturelle, sociale, historique que subit toute pensée co-déterminent toujours l'objet de la connaissance. C'est cela que je nomme *pensée complexe*. (p.10)

Si le réel est ontologiquement complexe, adapter la production de connaissances à celui-ci suppose une épistémologie constructiviste qui s'attache à prendre en considération les interrelations entre sujets et objets au sein d'un système. Enfin, comprendre la complexité d'un système implique de s'inscrire dans une pensée complexe.

Le « cubisme épistémologique » (Charlot, 1995, p. 168) de notre positionnement se justifie par l'amplitude du corpus mais avant tout par les différentes focales que nous empruntons. L'exploration d'un dispositif d'éducation au cinéma tel que LAAC requiert une approche multidimensionnelle, notamment défendue par les sciences de l'éducation et de la formation, comme l'écrit Charlot (1995) :

> Les sciences de l'éducation traitent de l'homme, c'est-à-dire d'un objet « opaque », « complexe », porteur d'un pouvoir de « négatricité ». Un tel objet ne peut être appréhendé par une seule science ; il ne peut pas non plus être découpé en « dimensions » prises en charge par diverses disciplines et totalisées, de façon « multidimensionnelle », par les sciences de l'éducation. Un tel objet requiert la mise en œuvre croisée de plusieurs approches, croisement qui produira une intelligibilité nouvelle et spécifique sans pour autant amener cet objet à la transparence. C'est en ce sens que j'ai caractérisé cette position comme un « cubisme épistémologique » (p. 168).

Pourtant, un système complexe ne se caractérise pas par la multiplicité de ses composantes, ni même par la diversité de leurs interrelations, mais par l'imprévisibilité éventuelle des comportements du système puisque, en fonctionnant, le système se transforme.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, se référer à un dispositif revient « à convoquer un système complexe de situations reliées autour d'une intention articulée vers un public ciblé » (Aussel & Mottier Lopez, 2018), ici des élèves. Pour les deux chercheuses, « ce qui le rend unique est qu'il est un artefact imaginé, construit et mis en place par des humains pour résoudre ou améliorer une situation ». LAAC serait à considérer comme un système complexe, imprévisible et interrelié, peut-être même comme un « territoire imaginaire » (Rueda, 2006)…

Enfin, d'un point de vue plus concret, cela signifie que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet : la doctorante ne détient pas de regard objectif mais met en œuvre des procédures intersubjectives d'objectivation, en particulier la prise de conscience de ses propres présupposés et de ses systèmes de valeurs pouvant conditionner la recherche.

La conception que nous soutenons considère l'activité scientifique comme une pratique sociale. À l'instar de Callon et Latour (1991) qui défendent une conception matérielle continuiste, et loin de la conception de Bachelard (1938), notre recherche met l'accent sur la relation entre les contenus et leurs conditions de production. Assumer, voire revendiquer la participation de professionnels à la recherche scientifique n'est pas anodin et place de fait notre démarche dans une perspective épistémologique constructiviste, opposée à la tradition positiviste que défendent encore très souvent les sciences humaines.

L'engagement du chercheur dans le monde (Marcel, Bordes & Lescouarch, 2019) est central dans notre démarche qui s'appuie ouvertement, comme le fait la sociologie pragmatique, sur la connaissance qu'ont les acteurs des situations vécues. La connaissance est « une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadón & Guillemette, 2007, p. 28). Loin d'être des obstacles à la production des connaissances, la subjectivité et l'intersubjectivité participent pleinement de la construction des savoirs.

Le chercheur doit « suivre au plus près leurs mouvements […] sans se donner les facilités d'une approche surplombante, et, par conséquent, sans en rajouter sur les opérations auxquelles ils se livrent » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 266). Le sens que les acteurs donnent à leurs situations, leurs pratiques et leurs discours constitue une donnée majeure de notre travail, et nous retenons ici de la sociologie pragmatique la volonté de sortir d'un déterminisme mécaniste.

Les phénomènes sociaux se saisissent de l'intérieur, grâce et avec les acteurs et en prenant en compte leur complexité. La recherche qualitative s'intéresse aux acteurs, à leurs discours et à la manière dont ils agissent et interagissent. Elle s'attache à décrire et comprendre les acteurs et les phénomènes sociaux dans leur contexte, c'est-à-dire dans les dynamiques locales dans lesquels ils sont intégrés (Huberman & Miles, 2003). Le caractère englobant des éléments empiriques qualitatifs permet de saisir la complexité tandis que le contact prolongé avec le terrain favorise la compréhension des processus observés, renforcée par la flexibilité des méthodes mises en œuvre. Enfin, grâce à une attention particulière portée aux expériences vécues, la recherche qualitative favorise la compréhension des significations que les acteurs attribuent aux processus et permettent ainsi de « connecter ces significations au monde social qui les environne » (Huberman & Miles, 2003, p. 28). Anadón et Guillemette (2007) identifient trois éléments conditionnant la production des connaissances dans ce cadre :

- la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine ;
- la revendication de la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle ;
- l'intersubjectivité et le consensus comme stratégies pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine. (Anadón & Guillemette, 2007)

La recherche qualitative est une approche à la fois souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et « ajustée aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (p. 30) qui s'intéresse à la complexité « en mettant en valeur la subjectivité des chercheurs et des participants » et qui, en combinant

plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, s'avère essentiellement « ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu » (p. 30).

Privilégiant les points de vue et l'expérience des acteurs recueillis grâce à une présence prolongée sur le terrain d'enquête, cette recherche s'inscrit pleinement dans une approche qualitative qui vise à objectiver une réalité subjective construite socialement et à contribuer à une meilleure compréhension des façons de s'approprier un dispositif institutionnel d'éducation au cinéma dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles.

3. Une orientation interdisciplinaire pour interroger la complexité

Appréhender la complexité du dispositif LAAC et des enjeux qui le traversent nous a conduit à privilégier une approche multidimensionnelle en nous appuyant sur les SEF et sur les SIC. L'approche des SEF défend la mise en relation de « l'éducation comme champ de pratiques (et de connaissances pratiques) et l'éducation comme objet de recherche (et de connaissances scientifiques) » (Beillerot, 1995/2014).

Dès l'origine[44], la recherche en éducation s'envisage avec la participation des professionnels. Par ailleurs, les chercheurs s'intéressent aux savoirs produits dans la pratique ; à ce titre, ils prennent en considération le contexte de travail des praticiens avec lesquels ils interagissent nécessairement. Avec comme ambition de contribuer au changement social, des approches de recherche collaborative, ancrées dans le milieu professionnel, se sont développées (Desgagné, 1997). Par ses dimensions participative et transformative – aussi modestes soit-elles finalement – notre recherche s'inscrit pleinement dans la perspective disciplinaire des SEF.

Toute action ou toute situation éducative est orientée par un système de finalités, rendant complexe la démarche scientifique. Mialaret (1976/2017) identifie une double complexité :

> une complexité extérieure essentielle liée aux nombreux facteurs qui déterminent leur existence et aux nombreuses interactions que l'on peut relever avec les autres facteurs (historique, économique, géographique, politique…) ; une complexité intérieure essentielle liée à la complexité de chacun des acteurs de ces situations et aux nombreuses relations qui se tissent entre eux, les deux types de complexité n'étant pas, comme nous l'avons déjà signalé, totalement indépendants. (p. 44)

44 Les sciences de l'éducation (SE) se constituent en champ pluri-disciplinaire à partir de 1967, date de création de la section 70 au Conseil national des universités (CNU) et la constitution des premiers cursus en sciences de l'éducation, marquant la reconnaissance officielle et l'institutionnalisation de la discipline dans l'université française (Mialaret, 2016).

Cette complexité est d'autant plus grande que notre objet d'étude ne s'inscrit pas seulement dans le champ de l'éducation, mais aussi dans celui de la culture. La rencontre ou confrontation entre deux mondes est étudiée tant par les SEF du point de vue des systèmes et des organisations (Mérini, 1995) par exemple, mais aussi des effets de scolarisation de l'art sur les apprentissages (Archat-Tatah, 2013), que par la sociologie de l'éducation (Montoya, 2013 ; Sarfati, 2013) et de la culture – l'on pense ici aux récents travaux sur les écarts entre cultures juvéniles et cultures scolaires (Eloy, 2021 ; Jonchéry & Octobre, 2022). Nous nous intéressons aux pratiques de médiation des œuvres que proposent les acteurs culturels amenés à intervenir auprès des lycéens et des apprentis en aval de la projection. La question de la « médiation » comme acte pédagogique intéresse tant les SEF, qui ont justement pour fonction de l'interroger, que les SIC pour qui elle demeure une incontournable notion, notamment structurée autour de cette interrogation : « qu'est-ce que la notion de médiation culturelle permet de justifier, d'argumenter ou de valoriser ? » (Gellereau, 2016, p. 104). Lieu historique de réflexion scientifique et d'échanges autour des enjeux de la médiation culturelle, les SIC permettent également de ré-articuler les questions de réception et de publics avec celles des contenus culturels, ici cinématographiques. Au-delà des SEF et des SIC, la médiation culturelle peut être éclairée par d'autres approches disciplinaires que nous convoquons de façon subsidiaire. À l'instar de Chaumier et Mairesse (2013), nous pensons que :

> la médiation culturelle constitue un champ de recherche particulier, qu'il ne nous semble pas devoir être présenté comme une réelle discipline ni être raccroché à une seule discipline, tant les apports de l'ensemble du domaine des lettres et sciences humaines sont importants. Son approche se situe en effet à la lisière de deux domaines, les sciences humaines et sociales d'une part (sociologie, anthropologie, sciences économiques, sciences de l'information et de la communication), les arts d'autre part (histoire de l'art, esthétique, études théâtrales ou cinématographiques, etc.). (pp. 178-179)

Notre thèse s'inscrit ainsi dans ce que Albero (2021) qualifie d'« orientation interdisciplinaire » (p. 68)[45] et puise matière à réflexion dans les questionnements soulevés par Laborderie (2019) au sujet des enjeux épistémologiques et méthodologiques d'une histoire des dispositifs d'éducation par et au cinéma :

> Comment appréhender avec un ancrage en Sciences de l'information et de la communication non seulement les finalités et modalités des dispositifs d'éducation par et au cinéma, mais aussi la réception des publics ? […] Comment

45 « L'orientation interdisciplinaire permet la construction d'un espace épistémique à l'interface de deux spécialisations, la conduite de dialogues scientifiques et disciplinaires productifs, débouchant sur des travaux conjoints, une créativité épistémique et méthodologique. » (Albero, 2021, p. 68)

> étudier notamment l'articulation entre les évolutions dans l'utilisation des films en contexte éducatif et les changements dans les processus de production de sens qu'ils mobilisent ? (p. 125)

Sa réponse, en faveur d'une approche transversale et multidisciplinaire, seule à même de penser l'humain et ses activités dans leur complexité, trace une voie possible pour notre recherche :

> En définitive, afin de mieux comprendre comment les dispositifs d'éducation par et au cinéma sont appréhendés par les publics dans leur contexte d'origine, comment aussi ces dispositifs ont pu évoluer, un des enjeux majeurs de l'étude de ces dispositifs dans une double perspective socio-historique et communicationnelle réside en la nécessité de mobiliser des outils provenant de champs disciplinaires divers (Histoire, Sociologie, Études cinématographiques, Sciences de l'information et de la communication, Sciences de l'éducation et de la formation). (Laborderie, 2019, p. 125)

C'est ce vers quoi tend cette thèse ancrée à la fois en SIC et en SEF. Afin d'éclairer certaines dimensions de notre objet de recherche, nous mobilisons de façon contributive des travaux de chercheurs et de chercheuses issus d'autres disciplines, en particulier la sociologie et l'histoire.

4. La dynamique spiralaire de la recherche

Notre démarche s'appuie sur une ouverture et une curiosité constantes, mobilisées tout au long de la recherche, pour les concepts et théories qui pourraient expliquer le phénomène étudié selon une dynamique spiralaire. Certaines démarches de recherche prennent « plus largement en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des agents sociaux » (Desmet & al., 2009, p. 12). Celle que nous avons élaborée répond à la nécessité d'aborder l'expérience du dispositif LAAC dans un contexte de changement. Notre étude implique une approche en prise avec le terrain, engageant une « relation alternée » (Albero & Paivandi, 2022, p. 372) entre l'élaboration du protocole d'enquête, le recueil de matériaux empiriques et le travail de conceptualisation. Constituée d'allers-retours constants, notre démarche a permis de faire émerger et de consolider l'objet de recherche, donnant une orientation plus précise à l'enquête. C'est finalement ce que Albero (2022) qualifie de dynamique spiralaire[46] :

46 La théorie de la spirale de connaissances a été développée par Nonaka et Takeuchi (1997) : la rencontre entre *tacit knowledge* et *explicit knowledge* formerait la clé de la construction des connaissances. Les connaissances tacites sont incorporées, peu formalisables, individuelles et liées à l'expérience, tandis que les savoirs explicites sont codifiés, mis en forme, rationnels et objectivés.

> Cette *dynamique* n'est ni linéaire (étape après étape), ni circulaire (retours sur chaque étape) mais *spiralaire* avec la combinaison d'avancées indispensables et de retours sur certains *moments-clés* propres à la réalisation d'ajustements réfléchis et documentés. (p. 337)

Il s'est agi ici de « partir » de la découverte et de l'étude approfondie d'un terrain spécifique d'étude, sans que l'apprentie-chercheuse n'ait, au préalable, d'hypothèse précise et, encore moins, définitive. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de questionnements préalables. Comme le rappelle Olivier de Sardan (2008), « Sans questions préalables, sans curiosité intellectuellement préprogrammée, sans problématique initiale, le chercheur ne peut produire des données significatives » (p. 50). Au contraire, le questionnement a pris une place déterminante dans cette recherche, créant une dynamique permanente entre l'empirie et la théorie. Le cadre d'analyse a fait l'objet de révisions continues, via la confrontation des observations empiriques et des concepts issus de la littérature, sans cesse consignés dans des carnets de terrain.

Deux logiques ont prévalu dans mon travail de recherche (fig. 6) : la relation alternée au cours de la première partie de l'enquête de terrain autour du rapport au cinéma des adolescents et de leurs façons de s'approprier le dispositif LAAC, et une démarche « ancrée », visant la co-construction d'une réflexion avec les acteurs culturels, engagés dans le dispositif, sur ses enjeux dans un contexte de changement. Cette relation ancrée est à entendre comme « processus qui consiste à constamment lier construction théorique aux matériaux empiriques », soit « un processus qui n'est jamais complètement terminé » (Guillemette & Luckerhoff, 2012, p. 7).

L'articulation entre la théorie et l'empirie et leur intégration dans le processus de recherche constituent des points majeurs de la réflexion sur les processus de recherche en sciences humaines de façon générale et en SEF en particulier. Cette relation s'opère différemment selon la démarche adoptée. Quand la démarche hypothético-déductive induit une transposition de la théorie dans l'empirie, celle-ci a pour fonction de vérifier les hypothèses inspirées de la théorie. Dans une démarche à dominante inductive, cette articulation entend au contraire dégager des interprétations à partir d'observations empiriques et organiser ces interprétations dans une synthèse théorique. Dans notre cas, la démarche d'enquête qui se situe sur le « *continuum* entre *épistémè* et *praxis* » (Albero, 2017, 2019) se déploie principalement à partir d'allers-retours réguliers entre un travail de terrain et un travail de conceptualisation. En interaction permanente, les différentes étapes de la recherche s'entrecroisent.

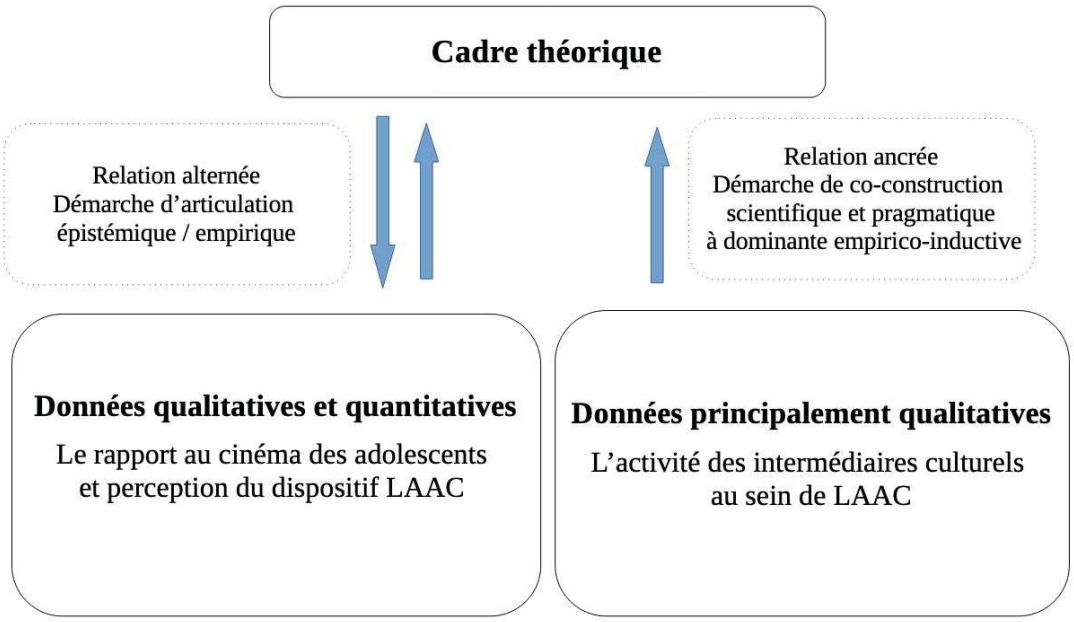


Figure 6 : La conduite d'enquêtes et son lien avec le cadre théorique

5. L'articulation épistémique/empirique

L'approche exploratoire, le recueil et l'organisation des données, l'analyse de celles-ci, ainsi que la valorisation de certains de leurs résultats ont été les trois moments-clés au cours desquels l'articulation entre le travail d'enquête et la théorie s'est élaborée, « construisant à la fois une continuité entre eux et une cohérence par ajustements successifs » (Albero & Paivandi, 2022, p. 358).

5.1. Le « moment » exploratoire : un point de vue sur…

Le moment de l'approche exploratoire et de la construction initiale du projet a été caractérisé par la prise de contact avec le terrain, la recherche documentaire et l'élaboration d'une revue de la littérature. Un travail progressif de problématisation a abouti à une première formulation d'une question de recherche. Étant donné les difficultés rencontrées pour stabiliser le projet de recherche (cf. l'introduction), cette étape s'est étendue sur plus de deux années (juin 2018-septembre 2020), irriguant notre « point de vue sur ». Ce moment exploratoire s'est finalement traduit par une première enquête par questionnaires, administrés en juin 2020. Comme nous l'avons évoqué en introduction, celle-ci était le fruit d'une commande de l'association coordinatrice du

dispositif LAAC dont nous assurions temporairement la coordination. La pandémie de Covid 19 avait simultanément mis à l'arrêt LAAC et le dispositif expérimental du Labo des images qui constituait alors notre terrain d'intervention dans le cadre de la RI. C'est dans ce contexte si singulier qu'il nous a été confié la tâche de construire un outil d'enquête permettant le recueil de données tant quantitatives que qualitatives auprès des différents acteurs du dispositif LAAC. Cette proposition a enclenché la réorientation du projet de thèse et a permis de mener ce qui allait constituer l'enquête exploratoire de mon travail de recherche.

Quatre questionnaires ont ainsi été construits pour « permettre à l'ensemble des acteurs de s'exprimer sur l'opération Lycéens et apprentis au cinéma » (extrait de la présentation du bilan LAAC Occitanie 2019-2020). Malgré les conditions liées à la crise sanitaire, 773 élèves, représentant en partie la grande diversité des 28 997 élèves participant au dispositif (territoire, types d'établissement, niveaux scolaires) ont répondu, ainsi que 219 enseignants, 20 intervenants et 16 exploitants de salles de cinéma impliqués dans le dispositif.

Selon une démarche participative, les quatre questionnaires ont été discutés avec les deux coordinations, puis soumis à des partenaires représentatifs de l'ensemble des acteurs impliqués. Ceux-ci ont pu directement contribuer à l'élaboration des questions, à leur reformulation et aux modalités d'administration des questionnaires. Ce travail préalable a contribué à nourrir le contenu, à ajuster au mieux les questions en fonction des destinataires et à déjouer certains biais. Le traitement des données a consisté au dépouillement des questionnaires, à l'extraction et au regroupement des plus significatives. L'analyse statistique (données quantitatives) et l'analyse de contenu (données qualitatives) ont été effectuées, puis mises en relation. Enfin, les résultats ont été présentés par la coordination aux acteurs de terrain ainsi qu'aux acteurs institutionnels représentant les tutelles du dispositif LAAC.

Le recours à la littérature scientifique relative aux concepts de recherche-intervention, de démarche participative, d'émancipation des acteurs par la recherche, de co-construction de savoirs… ont très concrètement alimenté ma démarche empirique et l'élaboration des outils. En privilégiant les matériaux issus du terrain, notre recherche a d'abord consisté à ressaisir le dispositif dans son contexte et son environnement naturel. Au cours de cette première période s'est ainsi élaboré ce que Albero et Paivandi (2022) nomment un « point de vue sur », c'est-à-dire un positionnement épistémologique, progressivement construit dans une perspective constructiviste. Ancrée dans une démarche à dominante inductive, notre recherche s'est employée à agencer des éléments du cadre théorique pré-existants au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête. Ainsi, la construction de l'ensemble s'est faite « par touches successives » (Albero, 2004. Cité p. 359).

5.2. Le recueil et la construction des données : la théorie comme boussole

L'objet de recherche s'est peu à peu transformé au contact du terrain, et il a fallu renoncer à la pleine intégration des professionnels dans le processus de recherche car ils ne disposaient d'aucun temps et d'aucun espace commun permettant la mise en œuvre d'un tiers-espace socio-scientifique (TESS)[47] qui aurait garanti, opérationnalisé, fait vivre la démarche de recherche-intervention (Marcel, 2020, p. 3). Il s'agissait désormais de réinterroger, à l'aune des transformations sociétales, l'intermédiation en jeu au sein du dispositif du point de vue des acteurs.

Les éléments théoriques choisis permettent ainsi d'organiser « un maillage de connaissances » (Albero & Paivandi, 2022, p. 360) orientant et structurant notre méthodologie : les notions et concepts de médiation, de scolarisation de l'art, de démocratisation culturelle, de cultures juvéniles, d'intermédiation, de réception (cf. les chapitres 1, 2 et 3) sont venus nourrir l'élaboration de la méthodologie. Notre recherche s'est ainsi théoriquement outillée de façon à soutenir l'analyse empirique de notre objet d'étude, tandis que le recours à plusieurs outils de recueil de données empiriques a permis de multiplier les angles de vue du dispositif, favorisant l'articulation entre les focales micro-, meso- et macroscopique. Ce deuxième « moment » s'est espacé entre janvier 2021 et janvier 2023.

Appréhender l'expérience par les acteurs du dispositif a impliqué d'enquêter directement auprès des élèves participants. Mais quelle démarche adopter ? Quelle méthodologie mettre en œuvre ? Les méthodologies possibles sont multiples et nous avons tenté d'en concilier certaines : la nécessité de recourir à un instrument permettant le recueil d'un nombre important de réponses d'adolescents résidant dans treize départements et le souci qualitatif.

Les recherches en sciences sociales sur les enfants ont connu, nous l'avons dit, une évolution dans la façon de les appréhender : en s'écartant d'une vision macrosociologique (Daverne-Bailly & Judit Vari, 2020), c'est une conception d'acteurs sociaux à part entière qui s'est affirmée. Cette reconsidération des jeunes relève d'enjeux éthiques puisqu'il s'agit de donner à entendre une parole le plus souvent

47 « Le tiers-espace socio-scientifique (TESS) assume, porte, garantit, opérationnalise, concrétise et fait vivre la démarche de recherche-intervention (désormais RI). Il est donc nécessaire de consacrer un premier paragraphe à cette démarche avant d'en arriver à la présentation du TESS. Cet espace correspond en fait au trait d'union de recherche-intervention et s'il est qualifié de socio-scientifique, c'est à deux niveaux interdépendants, celui des liens entre science et société que la RI met "au travail" et celui des contextes, professionnels et de recherche, que la RI relie, au travers d'une dimension participative, en articulant deux visées, connaître et transformer. Cette démarche de RI, en prise directe avec les demandes et problématiques sociales, assume, en outre, des fonctions critiques et politiques, notamment en promouvant l'émancipation des participants et le TESS en est le vecteur. » (Marcel, 2021)

inaudible, et habituellement perçue par le biais d'acteurs adultes, participant à la socialisation « verticale ». Danic et al. (2006) ont souligné la nécessité de prendre en compte le point de vue des enfants et des jeunes pour mieux explorer les situations sociales auxquelles ils prennent part :

> Pour rendre compte des réalités sociales, les enfants et les jeunes doivent être pris en compte dans l'école, dans les familles, dans la société en général, et ce, non pas seulement comme élève ou comme fils ou filles, comme membre de tel ou tel groupe social pris dans un processus de socialisation, mais plus largement comme des acteurs dotés de compétences pour agir et réagir aux situations qui leur sont faites. (p. 11)

Dans le cadre de notre recherche, il s'est agi de considérer les adolescents engagés dans le dispositif LAAC à la fois comme produits de rapports sociaux et comme autoproductions. Ressaisir leurs points de vue, aux côtés de ceux des professionnels, donne ainsi en partie accès à leurs expériences du dispositif qu'ils sont seuls à même d'exprimer, au moyen de leurs propres mots. D'après Delalande (2022),

> les enquêtes auprès d'enfants concourent ainsi à transformer les représentations de l'enfance, invitent à réfléchir aux valeurs morales présentes dans la relation éducative et aident à agir dans les interactions avec les enfants. Elles ont donc, comme il est de tradition en SEF (Albero, 2013, 2019), des finalités à la fois épistémologiques, axiologiques et praxéologiques. (p. 61)

D'un point de vue méthodologique, cela s'est traduit par le recueil de leurs paroles, sous plusieurs formes et dans différentes situations – précisées plus bas – et il nous a fallu être particulièrement attentive aux relations entre l'enquêtrice et les adolescents, et aux situations d'enquête elles-mêmes : « la relation d'altérité interroge ainsi le travail de l'enquêteur » (Delalande, 2022, p. 50).

De façon générale, notre posture s'est appuyée sur l'instauration d'un rapport de confiance avec les acteurs ; il nous appartient de restituer les expériences vécues au cours d'un dialogue qui se veut à la fois constructif et critique. Si elle n'est pas au cœur de ce travail, la coproduction des connaissances en demeure une dimension importante. Ainsi, le *point de vue* (épistémo-théorique) *sur* notre objet scientifique a fondé « une manière d'enquêter » : « Moins calque que boussole, le cadre théorique fournit les filigranes d'une feuille de route pour le travail de terrain » (Albero & Paivandi, 2022, p. 361).

5.3. Le cheminement théorique au service de l'analyse des données et de la valorisation de leurs résultats

Le « moment-clé » que constitue le travail d'analyse est à son tour guidé et structuré par le cadre théorique. Celui-ci offre alors :

> une voie et une perspective, à la fois contraignante et ouverte, autrement dit une possibilité de *cheminement* (de la pensée, des analyses, de l'organisation des tâches) entre constats, mises en relations d'éléments pertinents, interprétations, mais aussi exploitation des surprises et aléas, en vue de procéder à la reconstruction conceptuelle des multiples dimensions du phénomène étudié. (Albero & Paivandi, 2022, p. 361)

Cette étape a démarré parallèlement à la précédente, dès juillet 2020, avec un premier temps d'analyse des questionnaires adressés aux élèves, et s'est poursuivie jusqu'à octobre 2023, date de la dernière restitution d'une partie de l'enquête.

Tout au long de celle-ci, les différents éléments repérés sur le terrain ont été discutés plus ou moins formellement avec les intermédiaires, puis réévalués en fonction de leurs remarques. Les résultats des différentes phases de l'enquête ont été partagés, en particulier lors de la préparation et de la restitution de résultats intermédiaires. La nécessité de préciser certains éléments, de construire une cohérence et une intelligibilité a impliqué l'étayage de certaines notions et m'a incitée à poursuivre le cheminement théorique.

En tant qu'« espace de confrontation de savoirs pluriels » (Gurnade & Marcel, 2015), les différentes restitutions ont aussi été l'occasion de dialoguer et de se « confronter aux connaissances ainsi qu'aux savoirs d'action et d'expérience détenus par les acteurs […] le chercheur renonce au monopole du sens construit et permet aux destinataires de déplacer leurs connaissances pour s'approprier les résultats de la recherche » (Gurnade & Marcel, 2015, p. 38).

Dans la perspective d'une diffusion des résultats et de leur mise en discussion, nous avons élaboré plusieurs diaporamas que nous présentons au sein de la troisième partie. Nous revenons plus précisément sur ce moment-clé au chapitre 19.

Chapitre 5. Une méthodologie qualitative

Appréhender le dispositif LAAC en contexte de reconfiguration des transmissions culturelles et saisir la manière dont les différents acteurs (tant les élèves que les intermédiaires culturels) se l'approprient, c'est se confronter à une réalité à la fois complexe et dynamique. En effet, en tant que dispositif d'éducation, LAAC est une sorte d'écosystème complexe (Saillot, 2022) dont l'analyse requiert une construction méthodologique elle-même complexe. Comme l'écrit Saillot (2022), « appréhender la complexité des dispositifs qui sont toujours situés et portés par des collectifs, avec des dimensions cachées, voire clandestines (Champy-Remoussenard, 2014) » implique des « méthodologies empruntées, souvent bricolées et ajustées ».

Les choix méthodologiques ont fait l'objet d'une construction progressive à travers des allers-retours et des ajustements ; ils se traduisent par une combinaison de méthodes et de techniques, seules à même d'explorer la complexité du phénomène d'intermédiation à l'œuvre au sein de LAAC dans le contexte de reconfiguration des transmissions culturelles.

1. Méthodes et techniques de recueil de données croisées

1.1. La combinaison de méthodes et de techniques pour explorer la complexité

Dans un article sur les effets des projets d'EAC sur les processus de démocratisation culturelle, Barrère et Montoya (2019) constatent que les enquêtes qualitatives s'appuient principalement sur deux types de recueil de données : un travail d'observation participante de longue durée, et des entretiens semi-directifs menés auprès d'acteurs impliqués dans ces projets. Le recours aux entretiens est le plus souvent utilisé « pour saisir les logiques politiques et organisationnelles de déploiement de ces projets » (p. 180) en particulier pour examiner les difficultés émanant de « l'intersection de deux champs d'action publique réputés peu compatibles (le secteur culturel et le secteur éducatif) » (p. 180). De leur côté, les enquêtes de type ethnographique visent à analyser « les logiques internes de développement des projets, propres à leurs dimensions esthétiques et créatives, en les resituant dans des phénomènes sociaux plus généraux » (p. 180), favorisant la compréhension interne des projets. C'est finalement dans l'intersection de ces modalités d'appréhension du réel que se situe une partie de notre démarche méthodologique.

Pour rendre compte de la complexité des expériences du dispositif *vécu* et tenter d'en saisir le sens au regard du dispositif *idéel* (Albero, 2010, 2011, 2018), nous avons envisagé la combinaison de trois méthodes principales : l'enquête par questionnaire ; l'entretien semi-directif ; l'observation participante. Dans une moindre mesure, nous nous sommes appuyée sur certains documents, permettant de mieux comprendre les enjeux institutionnels du dispositif à l'échelle nationale et régionale et leur évolution dans le temps. Les questionnaires ont été construits comme des outils d'investigation à grande échelle de la perception par les adolescents du dispositif LAAC tel qu'il se déploie en Occitanie, au regard de leur rapport au cinéma. Les entretiens et observations réalisés, toujours sur le même territoire, ont eu pour objectif de saisir au plus près la mise en œuvre du dispositif, ainsi que les interactions entre les différentes logiques à l'œuvre.

Souvent utilisées en SEF, les méthodes mixtes ou combinatoires constituent une voie de description, d'analyse et de compréhension des phénomènes complexes en éducation et en formation. Comme l'écrit Nagels (2022), « la complexité de l'objet d'enquête oriente nécessairement la recherche vers des méthodes mixtes plutôt que vers des méthodes uniquement quantitatives ou qualitatives » (p. 393). Si la méthode quantitative permet de réaliser des calculs statistiques, la méthode qualitative favorise en revanche l'étude de l'intersubjectivité des acteurs : permettant de répondre à des questions portant sur plusieurs niveaux d'analyse ou empruntant des échelles d'observation différentes, ces méthodes deviennent ainsi complémentaires. Le recours au quantitatif demeure ici minoritaire ; dans le cadre des enquêtes par questionnaires menées auprès des adolescents, il vise essentiellement à enrichir l'étude qualitative initiale. La multiplicité et la complémentarité des informations favorise la triangulation (Olivier de Sardan, 1995), processus qui consiste à croiser les sources de façon à valider les savoirs produits par la recherche.

1.2. L'enquête par questionnaires

L'objectif principal des enquêtes par questionnaire a été de rassembler une grande quantité d'informations (factuelles et subjectives) auprès d'un grand nombre d'individus. Afin d'examiner ce qui « détermine » les expériences, le recours à la méthode statistique permet la mise à jour des déterminants et leur quantification les uns par rapport aux autres. À la suite des quatre questionnaires administrés lors de la phase exploratoire nous avons donc construit, en lien avec les acteurs professionnels (coordinateurs et intervenants culturels), deux questionnaires destinés aux élèves.

Pour répondre tant au souci quantitatif qu'aux contraintes géographiques, l'administration de questionnaires a été privilégiée. Bien que cette technique s'apparente généralement à l'approche quantitative, elle a été pensée et mobilisée de

façon à intégrer pleinement l'approche qualitative. Le mode d'administration (volontaire, à distance et de façon anonyme) a garanti une certaine liberté dans l'expression.

L'enjeu majeur de ces enquêtes par questionnaires consistait à avoir une vision globale de la perception des élèves du dispositif LAAC dans ses multiples dimensions et de tenter de la saisir au regard de leurs pratiques spectatorielles et médiatiques sur leur temps personnel. Visant la compréhension de leurs expériences, ces questionnaires ont mobilisé de nombreuses questions ouvertes. Comme l'écrit Fanchini (2022),

> Le recours aux questions ouvertes se justifie lorsque l'objectif consiste à recueillir le plus d'informations possibles, quand l'enquêteur n'est pas en mesure d'anticiper toutes les possibilités de réponse, lorsque la spontanéité de la réponse importe dans l'information recherchée ou encore lorsque la formulation naturelle du propos est visée. (p. 453)

Dans cette deuxième phase de récolte de données, un premier questionnaire a été envoyé en juin 2021, au moment de la réouverture des salles de cinéma en France, à un échantillon relativement restreint : 128 élèves ont répondu. Dans le contexte de la suppression des projections de films, il s'agissait d'apprécier les différents changements vécus (absence de projections, interventions expérimentales) et de saisir la diversité des pratiques spectatorielles et médiatiques des élèves en dehors du temps scolaire, et éventuellement les changements opérés avec la situation sanitaire. Sur les 128 élèves à avoir répondu à ce questionnaire, 67,5% ont entre 15 et 16 ans ; et 98 % résident en Haute-Garonne. Ils sont le plus souvent scolarisés en classe de seconde générale ou technologique (62%) et, dans une moindre mesure, en 2e année de CAP (18,6%) et en post-bac (BTS) (12,4%).

En prenant appui sur les questionnaires précédents et sur des échanges avec les coordinateurs et des intervenants, un nouveau questionnaire a été mis en ligne en juin 2022 sur la plateforme sécurisée LimeSurvey de l'Université Jean Jaurès (Toulouse) avec la garantie de l'anonymat des réponses. Un lien d'accès a été envoyé par les structures coordinatrices aux enseignants participant au dispositif LAAC pour qu'ils le transmettent directement à leurs élèves.

Dans le but de mieux comprendre la manière dont les élèves perçoivent le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma et leur rapport au cinéma en dehors du cadre scolaire, 51 questions (ouvertes et fermées) ont été posées, réparties en quatre groupes : profil des élèves, le dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma », les pratiques médiatiques et les usages des écrans, les rapports au cinéma et aux films en dehors du temps scolaire. Il a été décidé de ne traiter statistiquement que les questionnaires ayant été intégralement complétés (1276) et de mettre de côté 457 questionnaires auxquels les participants n'avaient répondu que partiellement.

Les conditions de recueil des données nécessitent toujours d'être explicitées. D'autant plus lorsqu'il s'agit d'enfants ou d'adolescents. Les liens vers les questionnaires ont été envoyés via les enseignants : il n'est pas exclu qu'une partie des enquêtés ait pu répondre en fonction de ce qu'ils estimaient que l'on attendait d'eux (Amsellem-Mainguy & Vuattoux 2018). Comme l'écrit Le Breton (2023) :

> Dans toutes les circonstances de la vie sociale, une étiquette corporelle est de mise, et l'acteur l'adopte spontanément en fonction des normes implicites qui le guident. Selon ses interlocuteurs, leur statut et le contexte de l'échange, il sait d'emblée quel mode d'expression il peut utiliser, parfois non sans maladresse, et ce qu'il est autorisé à dire de sa propre expérience corporelle. (p. 56)

L'importance de l'échantillon, reflétant en grande partie la diversité des profils des élèves du dispositif, concourt au caractère rigoureux de ce travail. La complémentarité des approches qualitative et quantitative a permis de généraliser certaines représentations tout en saisissant au plus près le sens donné, par les acteurs, aux expériences vécues.

Les adolescents interrogés ont très majoritairement entre 15 et 16 ans (78%), sont en classes de seconde générale ou technologique (65%) et sont en légère majorité des filles (56%). Ils sont pour la plupart inscrits en lycée général (58%), mais aussi en lycée polyvalent (22,6%), lycée professionnel (13,5%) et, dans une moindre mesure, en lycée agricole (3,6%). Une petite minorité d'élèves provient de Maison familiale rurale (MFR) ou d'établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) (1,6%).

Globalement, les répondants reflètent la diversité des lieux d'habitation des élèves puisque 42% résident en zone rurale, 35% en zone urbaine et 23 % en zone péri-urbaine[48]. En revanche, les départements sont représentés de façon inégale, ce qui correspond en partie à l'effectif global des inscrits mais pas entièrement : le Lot en particulier est sous-représenté.

48 En Occitanie, l'espace rural recouvre 90 % du territoire. Avec 39 % de la population dans l'espace rural, l'Occitanie se classe seulement au 8e rang des régions les plus rurales de France. Très contrastée, l'Occitanie compte 9 départements « principalement ruraux », 3 qui sont considérés comme « intermédiaires » et un comme « principalement urbain ». Cf. Méloux et Péalaprat (2021).

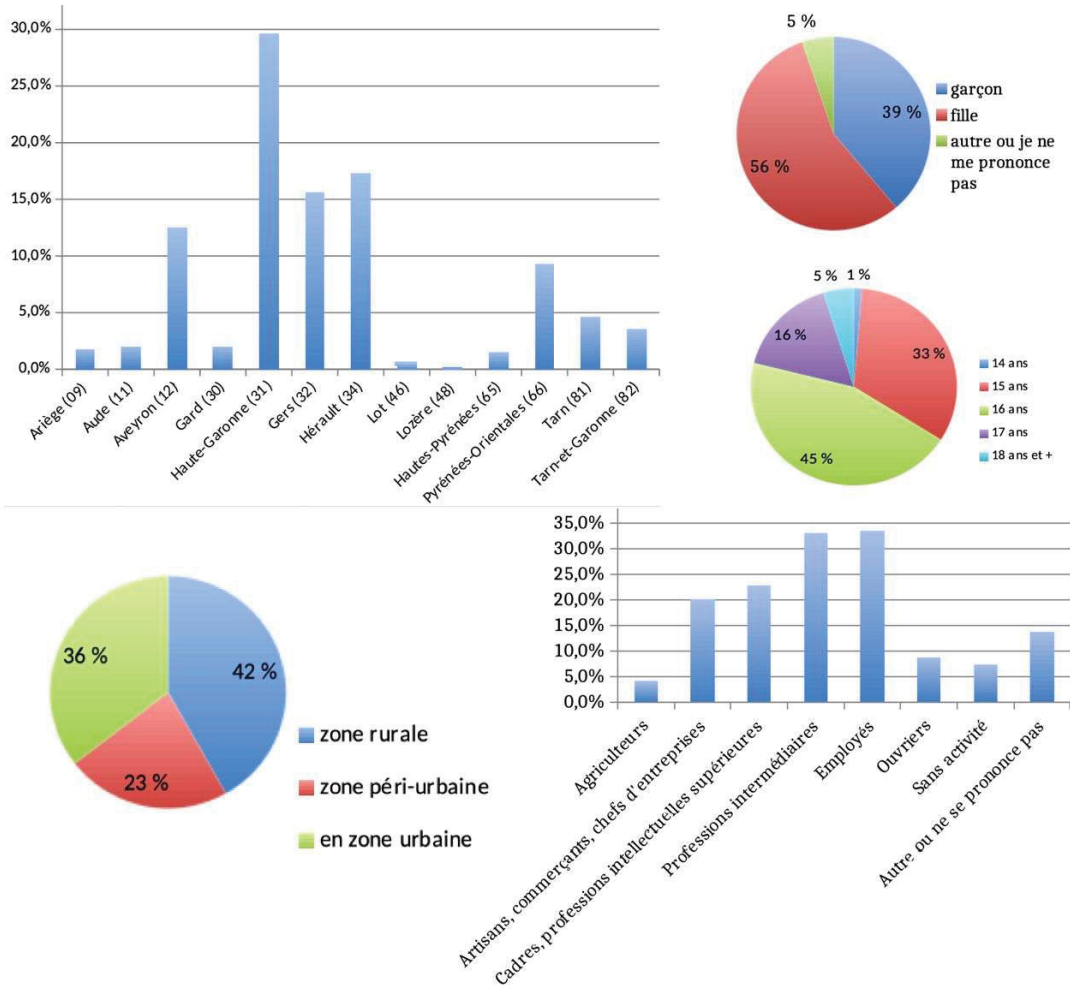


Figure 7: Présentation statistique des 1276 jeunes enquêtés (juin 2022)

Enfin, même si toutes les professions et catégories socio-professionnelles (PCS) sont représentées, ce sont les professions intermédiaires et les employés qui dominent quantitativement (environ 2/3 des élèves ont au moins l'un de leurs parents dans l'une de ces catégories)[49].

49 Les données concernant les professions et catégories socio-professionnelles (PCS) ont fait l'objet d'un traitement et d'un travail de recatégorisation spécifiques pour tenter d'être au plus près du réel, tout en rendant lisible les résultats. Ainsi, il s'est notamment agi de calculer les pourcentages après avoir soustrait les réponses mentionnant « je ne sais pas » (« nsp »), au nombre de 110, et de recatégoriser les réponses des élèves en sélectionnant, dans le cas où il y aurait deux réponses correspondant à chacun des parents, la catégorie la plus élevée. Dans un second temps, une nouvelle opération a été menée, permettant de regrouper ces données en grandes catégories. En effet, la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS), régulièrement utilisée par la DEPP, pour des raisons pratiques, un regroupement des PCS en quatre catégories, décrites brièvement ici : cadres et assimilés, chefs d'entreprise, professeurs des écoles et assimilés ; les professions intermédiaires ; les

Par ailleurs, des questionnaires ont été réalisés auprès d'une grande partie des intervenants du dispositif, en lien avec la coordination, en juin 2021 (9 intervenants), puis en juin 2022 (13 intervenants). Structurés autour de questions liées à leur appréciation de l'organisation du dispositif, des liens avec les enseignants et les élèves, des pratiques mises en œuvre au sein des interventions, ils ont été des outils précieux pour saisir au plus près l'activité d'intervenant telle qu'ils la perçoivent et entendent la mettre en œuvre, dans un contexte de changements – à la fois conjoncturels du fait de la situation sanitaire, et plus systémiques.

Enfin, il était prévu que je mène une série d'entretiens semi-directifs auprès des intervenants résidant dans les treize départements de l'Occitanie. Malheureusement, des contraintes personnelles m'ont immobilisée à Toulouse, m'obligeant à proposer un important aménagement : les entretiens semi-directifs qui devaient être menés auprès des intervenants ont été transformés en un questionnaire rédigé sous forme de questions ouvertes, envoyé en janvier 2023 aux intervenants. En raison de problèmes techniques, seuls 9 ont pu y répondre entièrement. Dix-neuf groupes de questions ouvertes ont été regroupés en cinq sous-parties : présentation, représentations du dispositif et de ses enjeux, pratiques et rapport aux élèves, perception de la programmation au regard des pratiques spectatorielles des adolescents, perception des actions de formation et de la démarche d'enquête en cours. Au total, ce sont 31 intervenants qui ont répondu aux enquêtes par questionnaires. Nous y revenons au cours de la quatrième partie.

1.3. L'observation participante

Méthode issue de l'ethnographie régulièrement utilisée en SEF, l'observation participante permet généralement de mettre en regard les discours des acteurs éducatifs et leurs pratiques : les écarts et contradictions qui émergent parfois de cette triangulation des données donnent à voir les différentes facettes des positionnements selon les acteurs et les situations. Ce n'est pas dans cette perspective que nous mobilisons l'observation ici : il s'est agi plutôt de saisir les dynamiques générales entre les différents acteurs à travers une attention portée tant sur la forme que sur le contenu des rencontres. Fondée sur une immersion de longue durée sur le terrain, l'observation favorise le repérage de savoirs, de pratiques ou d'imaginaires implicites peu accessibles par d'autres instruments de recueil de données. Elle favorise la compréhension des interactions étudiées ; mais le contact n'est pas sans incidence sur la configuration étudiée, et notre attention se porte aussi sur l'effet de la présence de l'apprentie-chercheuse sur les interactions en cours. Comme le dit Hughes (1996), « La principale

employés, agriculteurs, artisans, commerçants ; les ouvriers et les inactifs.

spécificité de cette méthode est que l'observateur se trouve pris, à un degré ou à un autre, dans le réseau de l'interaction sociale qu'il étudie et dont il rend compte. Même s'il observe à travers un trou de serrure, il joue un rôle – celui d'espion » (p. 278).

Beaud et Weber (2010) rappellent que, aussi intuitive soit-elle, l'observation nécessite, pour servir de base à une enquête de sciences sociales, la mise en œuvre d'un « triple travail de perception, de mémorisation et de notation » (p. 125). Concernant notre recherche, nous avons consigné au sein de carnets de terrain les observations d'après une grille qui s'est progressivement élaborée au contact de celui-ci.

Plusieurs conditions président le choix et la définition de catégories (Bardin, 2013) ; elles sont rappelées en ces termes par Bocquillon et al. (2022) :

> 1) Elles sont *exclusives* les unes des autres car « tous les comportements appartenant à une unité ou à une catégorie doivent partager certaines propriétés qui les distinguent très nettement de ceux appartenant à d'autres unités » (Beaugrand, 1988, p. 287) ;
> 2) Il peut également s'avérer utile, dans de nombreux cas, que les catégories soient *exhaustives* (tous les comportements possibles d'une classe de comportements doivent pouvoir être codés dans une catégorie de cette classe) ;
> 3) Elles sont *homogènes* (équivalentes sur les plans de leur forme, de leur incidence, de leur cause ou de leur fonction)
> 4) Dans une phase exploratoire, il est préférable de multiplier les catégories plutôt que de les fusionner car il sera toujours possible de les fusionner ultérieurement, alors que l'inverse ne sera pas possible ;
> 5) Même si cela peut *a priori* sembler contradictoire avec le principe précédent, il est également important que le chercheur se centre sur un nombre limité de catégories à observer, en lien avec sa question de recherche » (p. 498)

La grille se compose de deux grandes rubriques visant à organiser les notes ethnographiques en fonction des modalités pratiques des situations d'échanges (réunions, formations, sorties en salle de cinéma, interventions en classe) et des interactions entre acteurs : les modalités pratiques (organisation, configuration de l'espace, participants) et les formes d'interaction (sujets abordés, prises de parole, relations entre les participants).

L'utilisation d'un enregistreur numérique a permis de réduire les prises de notes au cours des temps d'observation, et a ainsi facilité la consignation des interactions verbales entre les acteurs ; une partie a fait l'objet d'une retranscription, en particulier l'enregistrement des temps d'échanges entre les intervenants et la coordination.

1.4. L'enquête par entretiens semi-directifs

En complément des questionnaires et des temps d'observation, plusieurs entretiens ont été menés auprès de l'ensemble des acteurs. En tant que technique de recueil de données qualitatives, ils reposent « sur des négociations informelles entre l'interviewer et son interlocuteur autour d'une certaine manière de se prêter au jeu » (Le Breton, 2012, p. 176).

Par ailleurs, pour Le Breton,

> Les réponses sont des artefacts de la rencontre plutôt qu'un recueil de données incontestables. Ce sont des actions conjointes qui naissent de la teneur de la relation nouée entre les acteurs, de leurs projections mutuelles, des attentes supposées de l'un et de l'autre. Les réponses valent surtout dans l'analyse de leur production en tant que transaction mutuelle. (p. 176)

Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs auprès d'adolescents : les questions étaient globalement similaires à celles posées dans les questionnaires. Elles visaient en particulier le recoupement d'informations et des éléments complémentaires aux données recueillies dans les questionnaires. Neuf entretiens ont été conduits auprès de 29 élèves entre mars et mai 2022 : en demi-groupes (lycée agricole d'Auzeville), individuellement ou par groupes de deux ou trois élèves (lycée général Rive Gauche et lycée professionnel Roland Garros à Toulouse).

Par ailleurs, des entretiens complémentaires ont été organisés auprès des trois enseignantes dont les élèves ont été interrogés. Comprendre une logique d'action implique d'accéder au sens et aux interprétations que les personnes attribuent à leur environnement et leurs actions, facilité par l'usage d'une méthodologie par entretiens (Lessard-Hébert & al., 1997 ; Paillé & Mucchielli, 2012).

Enfin, des entretiens auprès de trois coordinateurs de LAAC (actuels et passés) ont permis aux acteurs professionnels d'expliciter l'organisation, le fonctionnement et les processus de changement perçus et/ ou voulus.

Techniques	Spécificités	Activités, contextes, acteurs	Calendrier
Questionnaires	Données collectées auprès d'un grand échantillon d'élèves, d'enseignants, d'intervenants, d'exploitants sur 3 ans (questions fermées et ouvertes)	> Enquête exploratoire auprès de l'ensemble des partenaires et des élèves	Juin-juil.2020
		> Enquête sur les représentations et les pratiques des élèves	Juin-juil. 2021 Juin-juil. 2022
		> Enquête auprès des intervenants : sens de l'activité, pratiques, formations > adaptation d'une grille d'entretien (questions ouvertes uniquement)	Janv. 2023-
Observation participante	Données collectées en situation : observations, questions, prise de notes… Relation accrue avec les participants	> Projections scolaires > Interventions en classe > Réunions, formations	Janvier 2022 – octobre 2023
Observation Enregistrements sonores	Données récoltées par les intervenants, en situation d'interaction avec les élèves ou en entretiens individuels ou de groupe	> Projections scolaires > Interventions en classe	Octobre 2021 – Juin 2022
Entretiens semi-directifs	> Représentations des enjeux du dispositif et des pratiques > Côté élèves : rapport au cinéma sur le temps personnel / dans le cadre du dispositif	> Auprès des intervenants, des coordinateurs, d'enseignants > Auprès des élèves : en binômes, trinômes ou demi-groupes	Novembre 2021-Juin 2022
Documentation	Données imprimées ou écrites	> Bilans et enquêtes antérieurs produites par les structures, documents de communication > Notes de cadrage institutionnelles, conventions, décrets, etc. > Documentation pédagogique, programmes	Novembre 2022-Octobre 2023

Tableau 2 : Tableau synthétique des données empiriques

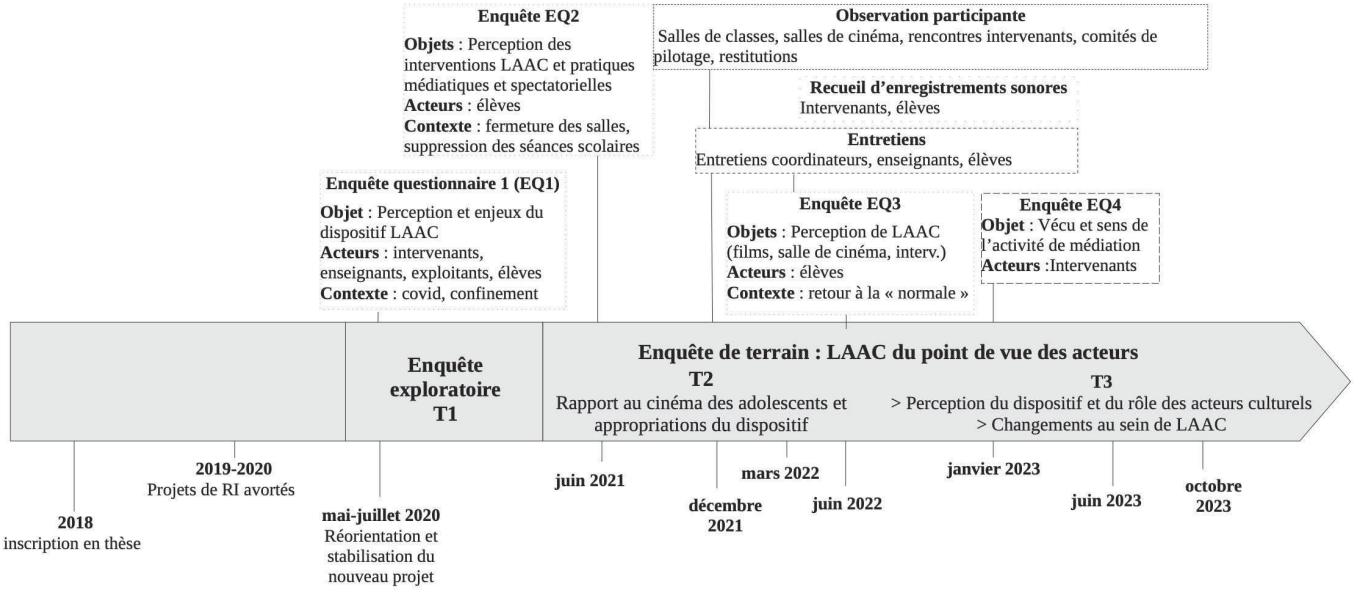


Figure 8 : Étapes du recueil des données empiriques

1.5. Les documents

Enfin, un travail de repérage et de consultation de documents a été entrepris : mobilisés lors du travail exploratoire, ils ont en grande partie intégré le corpus analysé pour la recherche. Composée de bilans et d'archives du CNC et des structures coordinatrices, la documentation a été rassemblée en vue de mieux comprendre la mise en œuvre locale de LAAC au regard de son organisation générale. Croisée à celle des entretiens menés avec les coordinateurs et à la littérature scientifique à ce sujet, l'analyse a permis d'éclairer plus précisément le niveau institutionnel du dispositif, de saisir les discours mais aussi les spécificités régionales du dispositif LAAC en Occitanie et son évolution dans le temps.

Le document n'est pas produit par le chercheur suivant sa problématique et ses hypothèses mais précède la recherche. Un premier temps d'identification des ressources permettant d'approfondir la recherche a été suivi d'un temps d'évaluation des documents au cours duquel il a fallu dégager leurs points saillants. La recherche de compréhension des contextes de production par un travail critique a consisté en une analyse externe (nature du document, date du document, identification de l'auteur, identification des erreurs…) et interne (signification du contenu du document, conditions de production, intentions, contradictions...). En tant que trace d'activités, les documents ont été précieux dans la mesure où l'on s'est intéressée, dans une perspective historique, à la façon dont LAAC a été conçu et s'est transformé au fil du temps.

Ce recueil de données documentaires, couvrant la période de 1959 à 2023, a abouti à la reconstruction d'une histoire des étapes de développement et de transformation du dispositif national, dont le corpus est détaillé en annexes.

2. Le traitement et l'analyse des données : construire du sens à partir des données empiriques

Le terme générique d'analyse de contenu renvoie à un vaste ensemble de méthodes d'étude de documents, principalement textuels, destinées à décrire et à révéler les formes, les objectifs ou le sens qui y sont contenus. D'une manière générale, Mucchielli (1994) considère que l'analyse de contenu procède à l'examen objectif, exhaustif, méthodique d'un matériel verbal ou non verbal en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs. Dans un sens plus restreint, directement lié à la matière verbale recueillie, l'analyse de contenu désigne un ensemble de techniques qui permettent de porter un regard distancié pour comprendre et interpréter les éléments empiriques recueillis en développant une « vigilance critique » (Bardin, 2013). Comme l'affirme Mucchielli (2005), le sens est le plus souvent « le fruit de l'interaction d'un ensemble de contextes, toujours présents ensemble » (p. 137). En ce qui concerne le dispositif LAAC, ces

contextes correspondent aussi bien à un univers de représentations qu'à des situations concrètes telle que, par exemple, la politique de démocratisation culturelle.

Nous avons procédé à une analyse manuelle de nos matériaux empiriques, non guidée par un logiciel. La méthode d'analyse instrumentée, à laquelle nous avions d'ailleurs eu recours lors de notre Master 2 en SEF[50], ne nous a pas semblé pertinente pour explorer les modes de raisonnement des acteurs et pour mettre en relation des matériaux aussi hétérogènes. Par ailleurs, concernant les réponses des adolescents aux questionnaires, comme nous avons fait le choix de maintenir les fautes d'orthographe – considérées comme l'une des traductions de la diversité des enquêtés –, le recours à un logiciel d'analyse textuelle n'était tout simplement pas possible. Enfin, cette instrumentation nous a semblé aller à l'encontre du rapport noué avec les acteurs sur le terrain, dans la mesure où elle crée une distance entre eux et nous.

Les données que nous avons analysées proviennent des entretiens, des réponses ouvertes fournies aux questionnaires, et de la retranscription d'interactions enregistrées lors des temps d'observation ; ce sont donc essentiellement des matériaux verbaux qui ont été mobilisés, et ce, à travers deux dimensions : contextuelle et interactionnelle. Dans notre travail de thèse, l'analyse qualitative des données a eu une fonction essentiellement heuristique, dans la mesure où elle a permis d'enrichir notre démarche exploratoire, et d'affiner notre compréhension de la façon dont les acteurs s'approprient le dispositif LAAC et le font vivre au quotidien. Elle a ainsi permis de mettre au jour les significations et les expériences qu'ils véhiculent, construisent et font circuler.

L'enjeu de cette partie est de présenter globalement le processus d'ensemble qui a structuré l'analyse de données : après avoir esquissé ce qui a constitué le travail préparatoire d'« organisation des matériaux » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 142), nous reviendrons sur l'approche qualitative et itérative de notre démarche analytique, le recours à l'écriture comme praxis d'analyse et présentons les grandes étapes du travail analytique. Dans un dernier temps, nous présentons les spécificités méthodologiques propres à chaque niveau d'analyse du corpus.

2.1. L'organisation des matériaux, un premier temps du processus d'analyse

L'analyse qualitative s'est organisée à partir de plusieurs phases, structurées autour de l'organisation des matériaux, de leur description et de l'analyse. La première correspond à un travail de sélection et de mise en ordre des données, mais aussi de (re)formulation des hypothèses heuristiques et des objectifs de la recherche. Le moment de la construction des corpus analysables a été ainsi celui de la stabilisation des données considérées comme pertinentes au regard de l'ensemble des éléments de notre enquête. Un premier travail de repérage de thèmes a été entrepris, pour chaque ensemble du corpus, à partir des premiers

50 Nous avions en effet eu recours au logiciel Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), qui permet une analyse textuelle et qui par la création de classes lexicales aide fortement à l'analyse qualitative.

repérages sur le terrain et de nos questionnements initiaux. Comme le rappellent Paillé et Mucchielli (2021),

> Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou de divers types de documents (organisationnels, gouvernementaux, littéraires) (p. 270).

Pour chaque type de matériau, nous avons mobilisé des outils facilitant leur « prise en main ». Ainsi, les données qualitatives émanant des observations ont été ventilées selon l'expression de Paillé et Mucchielli (2021), de façon à dissocier ce qui relève du contexte, des impressions personnelles et des éléments de réflexion.

Les données issues des entretiens semi-directifs ont été transcrites et recontextualisées : une courte notice de présentation a été rédigée de façon à présenter certaines métadonnées de l'entretien : nom et prénom des enquêté.e.s (anonymisés), date, durée, lieu, ainsi qu'un compte-rendu succinct de l'entretien : présentation sociale de l'interviewé, contexte de l'entretien, déroulement et dynamique de l'entretien, et éventuellement certaines spécificités propres à chacun. Par ailleurs, certains indices ont été parfois retranscrits : les indices propres à la voix des énonciateurs (changements de rythme, intonation, etc.) ainsi que les indices sonores sur le contexte dans lequel s'est déroulé l'entretien.

Quant aux *verbatims* émanant des questionnaires, nous avons procédé différemment selon qu'ils accompagnaient des questions fermées ou qu'ils provenaient des questionnaires strictement qualitatifs. Dans le premier cas, les données qualitatives ont été traitées en complément des données quantitatives ; dans le second, elles ont été préparées de la même façon que pour les entretiens.

L'organisation des données impliquant une « segmentation », et entraînant une « décontextualisation », a été suivie d'un second temps : la description et l'interprétation de ces données, menant cette fois à une forme de recontextualisation.

2.2. Une approche qualitative et itérative : du traitement à l'analyse des données

Quelle que soit la méthodologie choisie, l'analyse qualitative est le fruit de plusieurs processus intellectuels fondamentaux « à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus » (Mucchielli, 2006, p.15). Il s'agit donc de construire un corpus cohérent, d'identifier les ressemblances « thématiques », de les rassembler dans des catégories plus

conceptuelles, d'examiner les liens existant entre ces éléments de façon à produire une description compréhensive de l'objet d'étude.

Ces opérations ne se sont pas déroulées de façon linéaire : elles ont procédé de façon continue et itérative. A ce titre, nous avons examiné, classé et confronté les propos des acteurs interrogés au regard de rubriques thématiques, que nous avons progressivement construites à partir du questionnement et des hypothèses heuristiques et reprécisées en fonction de l'analyse des données. Le processus d'itération ne s'est pas limité au va-et-vient entre le recueil des données et leur analyse ; il s'est aussi déployé entre l'apprentie-chercheuse et les participants au cours de certaines étapes du travail d'analyse. Ainsi, plusieurs temps de restitution de résultats intermédiaires ont permis de les présenter et de les discuter de façon à favoriser la création de sens à travers l'intercompréhension (Mukamurera & al., 2006 ; Bedin & Aussel, 2022). Bedin et Aussel (2022) estiment en effet que le processus continu et ouvert de restitution tout au long de la démarche de recherche favorise tant la validation scientifique que la recevabilité sociale (Albero, 2013, 2019).

Si le travail d'analyse a pris racine sur le terrain, il importe de les dissocier l'un et l'autre : l'analyse qualitative des données s'est aussi et surtout réalisée « sur la table de travail », conçue comme le « lieu de l'examen patient des textes et du déploiement de la pensée analytique » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 136 et p. 160).

2.3. Écrire comme praxis d'analyse

Le travail analytique s'est en grande partie réalisé à travers l'écriture. Le terrain comme la « table de travail » en ont été les lieux et c'est à travers l'annotation, les ratures, les commentaires émargés, les esquisses, les schémas et les biffures (fig. 8) que s'est peu à peu élaboré le processus d'analyse. Comme l'ont écrit Chabanne et Bucheton (2000),

> Ces écrits intermédiaires sont une médiation entre moi et moi, entre mon voisin et moi, entre un auteur, avec qui, contre qui, je me mets à penser, entre un écrit très privé, secret, et sa première socialisation, ce visage non maquillé, cet instantané de moi que je donne à lire seulement à qui j'ai confiance. (p.23)

À la fois journaux de terrain et journaux d'analyse, les carnets ont revêtu une double fonction mémorielle et réflexive, dont les traces consignées ont constitué une première étape sur le chemin de l'écriture comme praxis d'analyse. L'écriture n'a cessé ensuite d'accompagner la suite du questionnement : sous la forme de constats, d'interrogations, d'énoncés, de notes analytiques – autant d'opérations permettant l'appropriation, la déconstruction et la reconstruction – puis de textes plus élaborés, faisant peu à peu progresser l'analyse qualitative. Selon Paillé et Mucchielli (2021),

> Le texte est l'expérience par excellence de l'articulation de la pensée. Il offre tout l'espace voulu à l'élaboration analytique et au raffinement théorique. Là où l'utilisation de mots clés, de codes ou de catégories, et même de constats, apparaît limitative, le texte s'avère une ressource inépuisable (p. 233).

À partir de l'ensemble des notes éparses, ont ainsi émergé des récurrences et des thèmes transversaux dont nous avons peu à peu cherché à faire apparaître les liens : « cette mise en configuration (ou en relation) est en elle-même porteuse de sens, car le sens final jaillit de l'ensemble de l'effort de configuration fait » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 233).

C'est dans la pratique même de l'écriture que la construction intellectuelle et interprétative s'est élaborée au fil de l'écriture, des relectures, des restructurations et des réécritures. Sélectionner, mettre en ordre, formuler, définir, mettre en relation ont été des opérations essentielles, et ce, de la construction de l'objet à la rédaction des résultats. L'écriture vient ainsi étayer le travail d'interprétation ; il « permet au chercheur de prendre conscience des déséquilibres, des défauts dans les liens entre les phénomènes relevés et l'invite à poursuivre son interprétation jusqu'à atteindre une certaine cohérence » (Antoine & Smith, 2016, p. 380).

Enfin, l'analyse s'est aussi déployée à travers une autre représentation graphique : la schématisation. Différemment, mais de façon complémentaire à l'écriture, elle a participé à une mise en ordre intellectuelle de la recherche.



Figure 9 : Extraits des carnets de thèse

2.4. Les grandes étapes de la démarche analytique

Dans un souci d'intelligibilité du processus, nous présentons ici les grandes étapes de la démarche que nous avons globalement observée de façon schématiquement linéaire, malgré sa dynamique interne et son caractère itératif. Nous présenterons un peu plus loin les spécificités propres à chacun des niveaux d'analyse mobilisés.

À partir de la retranscription des discours et des échanges verbaux, une extraction de *verbatim* a été effectuée pour se centrer sur le sens du discours. L'exploration du/des corpus nous a permis de nous imprégner des discours, et de mieux comprendre la façon dont les acteurs perçoivent et s'approprient le dispositif LAAC, dont ils conçoivent leurs rôles ou celui qu'on leur assigne. Ce travail de « lecture flottante » s'est accompagné de prises de notes visant à repérer, parmi les réponses, des récurrences et identifier, au contraire, des points de vue *a priori* divergents.

L'élaboration de premiers tableaux construits à partir des corpus et des hypothèses heuristiques a permis de structurer peu à peu la lecture analytique des données. Des thèmes très généraux ont permis de ressaisir différents éléments : idéels, fonctionnels, institutionnels, pratiques de médiation, processus de réception par exemples ; et d'autres renvoyant aux changements, aux écarts, aux tensions… Une phase d'élagage des discours a été entreprise avec la suppression des redondances et des éléments ne se rapportant pas directement à l'objet de recherche. Par ailleurs, certaines opérations statistiques telles que des pourcentages, ont permis d'établir des tableaux de résultats concernant le rapport au cinéma des adolescents et leur perception du dispositif LAAC.

Un nouveau traitement des données qualitatives a été mené de façon à identifier et préciser des thèmes et sous-thèmes (entretiens, observations de temps collectifs, en particulier les réunions, *verbatims* au sein des questionnaires) au regard d'éléments contextuels (cadre institutionnel, statut des acteurs, etc.). La démarche itérative a largement été mobilisée lors de cette étape : les premières annotations – formant le paratexte – ont été comparées aux éléments issus du travail pré-analytique en cours.

Un repérage des liens entre les thèmes a ensuite été entrepris ; certains d'entre eux ont pu être regroupés. Des tableaux synthétisant les principales dimensions propres à chaque type d'acteurs (élèves et intervenants culturels en particulier) ont été élaborés. Nous avons ensuite procédé à une analyse horizontale de l'ensemble des *verbatims* examinés de façon à saisir les points de similitudes et de divergences dans l'expérience du dispositif telle qu'elle est relatée par les adolescents. Ces thèmes recouvrent des points de vue et des idées qui ont permis le classement et l'organisation ultérieurs des extraits contenus dans le discours. Cette étape a abouti à la construction de grilles thématiques au sein desquelles nous avons classifié les extraits des corpus. Le même processus a été mené du côté des acteurs professionnels, au moyen d'un travail d'analyse comparée entre les *verbatims* issus des questionnaires et les données extraites des retranscriptions des temps d'observation, en particulier les réunions. Au cours de ces étapes, nous avons eu recours à des opérations

telles que le questionnement mais aussi la contextualisation, laquelle favorise l'identification des significations des phénomènes par la construction de contextes englobants (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 202). Si l'analyse thématique se définit comme une démarche intuitive et induit une attitude critique de l'apprentie-chercheuse, elle facilite la prise en compte de discours très différents issus de matériaux diversifiés, lesquels impliquent des spécificités méthodologiques.

2.5. Des spécificités propres à chaque niveau d'analyse

Réinterroger le dispositif LAAC à l'aune de l'expérience qu'en ont les acteurs requiert d'analyser différents objets mobilisés à plusieurs échelles : de l'analyse des discours qui fondent et organisent le dispositif LAAC (macro), à l'exploration des perceptions qui traversent les pratiques des acteurs (micro), en passant par l'appréhension des pratiques de médiation (méso). L'articulation des différents niveaux définit un cadre d'analyse où les activités ne sont pas dissociées, permettant ainsi de saisir l'hétérogénéité des processus de transmission et de réception à l'œuvre.

Pour appréhender les discours institutionnels et analyser ainsi les dimensions idéelles et fonctionnelles du dispositif LAAC (Albero, 2010, 2011), nous avons adopté une approche diachronique et synchronique à partir de l'analyse de documents officiels produits à l'échelle nationale, puis régionale. Le travail a notamment consisté à l'examen critique externe (nature du document, date du document, identification de l'auteur, identification des erreurs…) et internes (signification du contenu du document, conditions de production, intentions, contradictions...) des documents rassemblés autour de la politique d'éducation artistique et culturelle et, plus directement, des dispositifs d'éducation au cinéma dans le cadre scolaire. L'approche synchronique visait à mieux comprendre d'où proviennent les conceptions actuelles de l'éducation au cinéma dans le cadre scolaire. Ce travail analytique a permis de rendre compte de la façon dont celle-ci s'est constituée en objet complexe, traversé par de multiples approches, usages, champs d'investigation, et porteur d'enjeux pluriels. L'approche diachronique se focalise sur les discours élaborés à propos du dispositif LAAC du point de vue institutionnel à travers les documents officiels : arrêtés, circulaires, rapports, programmes, bilans.

Afin d'analyser la réception du dispositif par les adolescents, nous avons mené des enquêtes par questionnaires, combinant le recueil de données quantitatives et qualitatives. L'enjeu était en effet de décrire le phénomène de réception à partir d'un grand nombre de réponses. Les éléments statistiques ont donc une fonction essentiellement descriptive. Cette analyse des résultats visait l'identification précise du contexte et de la population étudiée. Néanmoins, certaines données ont été traitées selon une analyse bivariée dans le but d'établir des liens entre certaines variables, et tenter ainsi de repérer ce qui « détermine » à grande échelle le rapport au cinéma des adolescents et leur perception du dispositif.

Articulées à ces éléments quantitatifs, les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique au sens où l'entendent Mucchielli et Paillé

(2021), dans la mesure où nous avons procédé « […] systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un *verbatim* d'entretien, d'un document organisationnel ou de note d'observation » (p. 232). Nous avons fait le choix de conserver intégralement la structure grammaticale et l'orthographe des *verbatims*, car ces éléments énonciatifs nous semblent l'une des traductions sensibles de la diversité des adolescents interrogés.

L'analyse des *verbatims* s'est nourrie de celle des neuf entretiens, individuels et collectifs, menés auprès des 29 élèves. Par ailleurs, les observations ont été traitées dans une double perspective : apporter un éclairage contextuel aux entretiens menés et renseigner les interactions entre les élèves et les intermédiaires culturels. À ce titre, elles n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique. Ce processus combinatoire a permis de préciser les données qualitatives issues du questionnaire, et d'affirmer certaines pistes de recherche. La complémentarité des approches qualitative et quantitative a permis de généraliser certaines représentations tout en saisissant au plus près le sens donné par les adolescents aux expériences vécues.

Pour comprendre la façon dont les intervenants perçoivent et s'approprient le dispositif, puis le font vivre auprès des élèves, nous nous appuyons sur l'analyse des données empiriques issues de quatre enquêtes par questionnaires menées entre 2019 et 2023[51]. L'analyse des *verbatims* a été menée de façon complémentaire à celle des notes prises sur le terrain. Ici, la démarche s'est construite avec l'interactionnisme comme soubassement théorique. Dans les théories interactionnistes, les phénomènes sociaux sont étudiés « sous l'angle des interactions qui lient les acteurs au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions » (Morrissette, 2010). Le monde social n'est pas seulement saisi à travers les systèmes et les institutions, mais à partir des interactions entre individus. Les résultats de notre travail de terrain sont le fruit de notre collaboration avec les acteurs mobilisés. En cela, notre démarche est proche de celles des interactionnistes pour qui « l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales […] » (Le Breton, 2004, p. 46).

Notre travail analytique ne consiste pas à repérer des éléments explicatifs des processus de réception et d'intermédiation à l'œuvre mais à identifier et à comprendre les significations que les acteurs leur attribuent, leurs interprétations du dispositif LAAC et la façon dont ils définissent les situations dont ils sont acteurs. De l'interactionnisme, nous retenons l'intérêt attribué à l'analyse des interactions entre les acteurs dans leur contexte, et considérons que les prises de parole des acteurs, en particulier lors de différents temps d'interaction (réunions, restitutions), sont influencées par le contexte communicationnel. La méthodologie de l'interactionnisme implique par ailleurs le contact, la relation immédiate avec les acteurs : comme l'écrit Le Breton (2004), « seule une familiarité avec

51 Le dernier temps de recueil devait être, rappelons-le, un entretien mais, pour des raisons de santé, il ne m'a pas été possible de me déplacer pendant plusieurs mois, réduisant la possibilité d'entretiens avec les intervenants dont l'activité rayonne sur les treize départements de la région Occitanie.

les acteurs légitime la possibilité de tenir une parole sur eux » (p. 173). Notre immersion sur le terrain nous a permis d'appréhender le contexte des acteurs et leur subjectivité. De fait, l'observation participante a tenu une place importante au sein de notre démarche, ainsi que l'analyse des notes manuscrites et des enregistrements qui y ont été produites. Notre attention s'est focalisée en particulier sur trois éléments : les façons d'investir l'activité d'intervenant, les rapports avec les élèves et les enseignants (et plus largement avec le milieu scolaire), ainsi que les pratiques d'intervention mobilisées.

Un quatrième niveau a peu à peu émergé du travail analytique, avec la coordination du dispositif LAAC. L'analyse des sources documentaires émanant des structures coordinatrices a permis de saisir les liens avec le niveau national de l'organisation, ainsi qu'avec les institutions locales. L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès de coordinateurs régionaux est venue alimenter la connaissance générale du dispositif LAAC (histoire du déploiement régional, structuration locale), mais également sonder la façon dont ces acteurs s'approprient leur activité et le sens qu'ils lui attribuent. Ces éléments ont été recoupés par l'analyse des temps d'observations, lesquels ont été principalement mobilisés pour éclairer les interactions avec les acteurs institutionnels et avec les intervenants culturels. Ils ont également nourri la compréhension de la façon dont les coordinateurs perçoivent et s'approprient les changements.

La mise en relation des analyses produites par les différentes méthodologies a ainsi progressivement permis d'identifier les dynamiques internes au dispositif et la place majeure qu'y occupent les acteurs.

Nous avons ainsi montré en quoi l'amplitude du corpus et les différents niveaux d'analyse que nous mobilisons justifiaient notre positionnement épistémologique et la place accordée aux acteurs dans cette recherche visant à comprendre comment les élèves comme les intermédiaires culturels s'approprient le dispositif LAAC dans un contexte de changement, redéfinissant à leur tour les contours de l'intermédiation. Ce parti-pris nous a fait adopter une méthodologie essentiellement qualitative, construite selon une dynamique spiralaire. En interaction permanente, les différentes étapes de la recherche se sont entrecroisées, faisant alterner des moments déductifs et des moments inductifs. Le recours à plusieurs méthodes d'enquête a permis de multiplier les angles de vue du dispositif, de façon à articuler les focales micro-, meso- et macroscopique, que le retour à la littérature scientifique nous a permis à nouveau d'étayer.

Les méthodes et techniques du dispositif méthodologique ont été exposées, ainsi que la façon dont elles ont été combinées en vue de rendre compte de la complexité des expériences du dispositif LAAC : l'enquête par questionnaire, l'entretien semi-directif, l'observation participante et, dans une moindre mesure, une approche documentaire. Nous avons montré la façon dont nous avons organisé, traité et analysé nos matériaux empiriques et dont nous concevons l'articulation des différents niveaux pour définir un cadre d'analyse où les activités de production, réception et intermédiation ne sont pas dissociées, pour faciliter la saisie de l'hétérogénéité des processus de transmission/réception.

PARTIE 2. LAAC produit-construit. Les dimensions idéelles, politiques et organisationnelles de LAAC

> *« L'imaginaire, c'est d'abord un monde idéel, un monde d'idées, d'images et de représentations de toutes sortes qui ont leur source dans la pensée. Or, comme toute représentation est en même temps le produit d'une interprétation de ce qu'elle représente, l'imaginaire, c'est l'ensemble des interprétations* […] *que l'humanité a inventées pour s'expliquer l'ordre ou le désordre qui règne dans l'univers ou dans la société et pour en tirer des conséquences pour la manière dont les humains doivent se comporter entre eux et vis-à-vis du monde qui les entoure. »* Maurice Godelier (2012)

> *« J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de forces, d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de forces, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser. »* Michel Foucault, (1977)

Interroger ce qui se joue en terme de réception et de transmission au sein du dispositif LAAC implique de « décloisonner l'analyse des trois maillons de la chaîne reliant production et réception culturelles, souvent étudiés séparément (production, intermédiation et réception), et de souligner la très grande porosité entre ces différents niveaux » (Eloy, 2021, p. 11). Pourtant, avant de pouvoir rendre compte des dynamiques observées entre ces différents niveaux, il convient de revenir en amont sur chacun de ces pôles, plus ou moins stabilisé. Cette perspective suppose d'avoir recours à plusieurs échelles d'analyse permettant d'embrasser de tels phénomènes complexes, de croiser différents angles d'approches, les « perspectives » dirait Ardoino (1993) en tant que « point de vue sur la réalité dont l'origine est du même coup affirmée, reconnue, c'est-à-dire la qualité d'un regard (structuré par son équipement culturel, conceptuel, théorique, etc.) qui se saisit de l'objet, qui le découpe, et qui le reconstruit » (Ardoino, 1993, p. 7).

Il s'agit ici d'aborder plusieurs dimensions du dispositif LAAC tel qu'il s'est produit et construit à l'échelle institutionnelle : les dimensions idéelles, que Albero (2010, 2011) désigne comme l'ensemble des idéaux et des concepts sous-jacents qui orientent les actions, politiques, et les dimensions organisationnelles – le « fonctionnel de référence » qui comprend « les règles, les normes et les procédures qui prescrivent et gèrent le fonctionnement pratique du dispositif et l'activité des partenaires » (Albero, 2011).

S'appuyant en particulier sur Godelier (2007), Albero (2011, 2010) estime que la dimension idéelle est constituée d'idéaux mais aussi des modèles conceptuels : pour elle, les valeurs ne sont pas séparées de l'action mais participent au contraire de la construction de modèles d'actions :

> Le dispositif idéel est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet. La dimension idéelle du dispositif est sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non. Il oriente l'action des concepteurs et responsables, sans toujours être partagé par l'ensemble des acteurs. (Albero, 2010, p. 50)

Les dimensions idéelles renvoient donc aux valeurs[52], aux croyances[53], aux représentations[54], et aux modèles[55] qui impulsent et orientent en permanence, souvent de manière implicite, les choix politiques et l'activité des acteurs. Elles sont analysées à travers une approche diachronique et synchronique.

La première approche vise à comprendre d'où proviennent les conceptions qui sont à l'œuvre aujourd'hui et rend compte de la façon dont LAAC s'est constitué en objet complexe, traversé par de multiples approches, usages et porteur de nombreux enjeux. Nous analysons ici les principaux paradigmes sur lesquels s'ancrent les textes officiels à propos de l'éducation au cinéma et de LAAC en particulier.

La seconde approche, synchronique, se focalise donc sur les discours élaborés à propos de LAAC au sein des documents officiels : arrêtés, circulaires, rapports, programmes, bilans. Le discours institutionnel est ici entendu au sens strict : il s'agit

52 La notion de valeur est à entendre ici en tant que « caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable » (CNRTL). Sur le concept de valeur, nous renvoyons à la typologie que Broussal (2014) a établie en vue d'éclairer notamment la mobilisation théorique de la dimension axiologique dans le cadre de l'accompagnement du changement.

53 Les croyances renvoient aux certitudes par lesquelles l'esprit admet la vérité ou la réalité de quelque chose. Selon Godelier (2015), « Croire, c'est l'acte d'énoncer des représentations et des jugements en les tenant pour vrais et qui, du fait de leur vérité, investissent la personne qui y adhère et en tire des normes et des obligations pour modeler son existence » (p. 126).

54 À comprendre du point de vue de la philosophie des connaissances, de la psychologie, en tant que fait de se représenter quelque chose, et que manière dont on se représente quelque chose. La notion renvoie aux représentations mentales.

55 Le terme de « modèles » renvoie plutôt ici à la définition admise par la sociologie et l'anthropologie : « Schème de référence et modèle de conduite, basé sur la culture admise, établie dans une société et qui est acquise quasi spontanément par chacun des membres qui y vivent » (CNRTL). Dernière consultation : le 19 juin 2024.

d’analyser spécifiquement « le discours produit officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l’appareil d’État, qu’il soit fonctionnaire ou représentant politique » (Oger & Ollivier-Yaniv, 2003, p. 127). Ce sont ainsi les instances politiques et institutionnelles jouant un rôle à l’échelle nationale qui seront examinées de façon à ressaisir la toile de fond dans laquelle s’inscrit LAAC.

Nous présentons ensuite l’organisation du dispositif LAAC : de façon générale d’abord, puis en replaçant sa structuration actuelle dans le contexte de reconfiguration engendrée par la fusion des régions Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon en 2016. Ce travail, essentiellement descriptif, s’appuie sur l’analyse des programmes et des bilans officiels définissant les modalités de structuration de LAAC.

Ainsi, le fait de retracer ce qui fonde l’idéal de LAAC et d'examiner son organisation constituent un préalable à l’analyse des discours politiques pour légitimer les décisions et les actions en matière d’éducation au cinéma et à l’analyse des dynamiques internes, en particulier de la façon dont les acteurs s’en saisissent et interagissent.

Chapitre 6. Valeurs, modèles, principes véhiculés par les discours institutionnels

Nous avons précédemment fait état de recherches pointant le consensus politique en faveur de l'éducation artistique. En analysant les textes officiels et la façon dont ils présentent les enjeux et les objectifs de l'éducation au cinéma, et du dispositif LAAC en particulier, nous cherchons à comprendre quelles valeurs, quels modèles et quels principes[56] sous-tendent l'action des différents partenaires institutionnels. Il s'agit de déterminer les conceptions idéologiques et politiques sur lesquelles s'ancre LAAC et d'en scruter les éventuelles évolutions : quel sens revêt l'éducation au cinéma pour l'institution, et que vise-t-elle à travers elle ?

Plusieurs documents ont été examinés pour accéder aux intentions telles qu'elles sont défendues au niveau national : les protocoles interministériels, les bilans nationaux établis par le CNC ainsi que certains discours et rapports produits dans le cadre de la politique culturelle. Par ailleurs, de façon à saisir l'appropriation institutionnelle du dispositif au niveau régional, nous avons exploré les éditoriaux des programmes de Midi-Pyrénées et de Languedoc-Roussillon, puis d'Occitanie.

Dans sa dimension idéelle, l'éducation au cinéma s'élabore comme un moyen de transmettre des idées, des valeurs, des conceptions du monde dans une perspective de formation du citoyen et de construction d'une culture à la fois esthétique et politique. Le dispositif LAAC s'ancre dans cet héritage complexe dont trois éléments majeurs constituent les fondements : le cinéma comme art, la culture cinématographique pour tous et le cinéma éducateur et émancipateur. Ces grands principes qui fondent l'éducation au cinéma telle qu'elle se développe au sein du dispositif LAAC se sont donc élaborés tout au long du XXe siècle, nourris par les expériences et les discours intellectuels, culturels et éducatifs – que nous avons survolés au premier chapitre. Ils constituent à leur tour un vivier dans lequel les discours institutionnels et politiques viennent puiser pour justifier la mise en œuvre de la politique d'éducation artistique et culturelle.

1. L'éducation au cinéma comme art

En continuité avec la tradition ciné-clubiste évoquée précédemment, l'approche esthétique du cinéma a été privilégiée au moment de la conception des dispositifs d'éducation au cinéma, puis au cours des décennies suivantes. Le rapport du CNC, publié en 2009 sous le nom de « Géographie de l'éducation au cinéma », propose un état des lieux de la politique d'éducation culturelle cinématographique pilotée par le CNC depuis la

56 Au sens de « Norme constituant une référence fondée sur des considérations théoriques, des valeurs sur lesquelles il convient de régler une action ou sa conduite » (CNRTL).

création du premier dispositif Collège au cinéma (1989). Pierre Forni y rapporte les éléments d'un discours de Catherine Trautmann, en 1999, réaffirmant « les grands principes de l'éducation à l'image "à la française" […] construite sur l'étude du cinéma en tant qu'art » :

> Le cinéma, art fondateur d'un rapport à l'image à vocation universelle, populaire, est sans doute inscrit plus que tout autre dans les réalités d'une société qui y projette ses rêves ou ses aspirations. A ce titre, le cinéma est par excellence le moteur d'une éducation au regard, à la connaissance… (Trautmann, 1999. Citée par Souillés-Debats, 2023, p. 225)[57]

Lorsque Jack Lang lance avec Catherine Tasca, en 2000, le « Plan pour le développement des arts et de la culture à l'école », il annonce un tournant dans la façon d'appréhender l'art à l'école, comme en témoigne son discours introductif, prononcé le 14 décembre 2000 :

> Ma philosophie est simple et […] se fonde d'abord sur une volonté de rupture : ne plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif, la matière à pratiquer après toutes les autres, la matière sacrifiée, comme c'est trop souvent le cas, aux savoirs plus "fondamentaux". […] L'intelligence sensible est inséparable de l'intelligence rationnelle.

Cette réhabilitation du sensible au centre du discours politique était déjà présente dans le premier protocole d'accord entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, signé le 25 avril 1983, et dans la loi sur les enseignements artistiques en 1988. Sa politique, particulièrement volontariste, repose pleinement sur l'idée de la fonction « éducative » de l'art et de la culture : c'est le paradigme de l'art éducateur qui est ainsi prôné et sur lequel se construit l'ensemble des discours institutionnels sur l'éducation au cinéma.

Alain Bergala, associé au Plan en tant que conseiller cinéma, suggère dans *L'hypothèse cinéma*, une pédagogie du cinéma comme art, ancrée dans une approche cinéphile, et revendique la nécessité de « ne pas instituer le cinéma comme une matière scolaire : L'art ne doit pas être traité comme une discipline. […] L'art doit rentrer dans l'école en gardant une altérité, comme une rencontre qui secoue » (Bergala interrogé par Kermabon, 2003).

Méfiant face à une approche sémiologique des films, il pose comme condition de l'éducation au cinéma l'expérience sensible du film, dans une conception du cinéma comme art, en mettant en avant le rapport actif des élèves dans leur relation au film.

---

57 Catherine Trautmann prononce ce discours lors des premières rencontres nationales pour l'Éducation au cinéma et à l'audiovisuel le 1er mars 1999, à Orléans. Ces Rencontres sont l'occasion « de faire le bilan d'une décennie décisive (1988-1998) ». Cf. Souillés-Debats, 2023, p. 225.

En 2008, Alain Auclaire, ancien président de la Femis et membre du comité de la diffusion du Centre national de la cinématographie (CNC), rédige un rapport sur le soutien à l'action culturelle dans le domaine du cinéma, à la demande de la ministre de la Culture Christine Albanel (2007-2009). Ce rapport, intitulé « Par ailleurs, le cinéma est un divertissement… » formule vingt-deux propositions, dont douze concernent explicitement le réseau de développement des dispositifs d'éducation au cinéma "École et cinéma", "Collège au cinéma" et "Lycéens et apprentis au cinéma"[58]. Auclaire y soutient lui aussi une approche esthétique inspirée du modèle cinéphile sans pour autant évacuer une approche analytique de type structuraliste héritée des théoriciens de la littérature[59]. Ainsi il invoque :

> l'urgence à montrer « du cinéma », à le faire aimer et comprendre, non seulement en donnant à voir des œuvres choisies pour leur valeur artistique ou leur portée philosophique, mais aussi en faisant découvrir la facture et le sens d'une lumière, d'un plan, d'un cadre, d'un effet, d'un montage, aussi bien que d'un jeu d'acteur ou de la conduite d'un récit. Tout cela ne peut que favoriser par ailleurs le recours au film comme support de décryptage de toutes les autres sortes d'images animées, à l'instar de ce qui est pratiqué de tous temps lorsqu'il s'agit d'analyser des textes littéraires. (Auclaire, 2008, pp. 46-47)

En 2014, un nouveau rapport voit le jour : « Pour une politique européenne d'éducation au cinéma ». Xavier Lardoux, alors directeur général adjoint d'UniFrance films, s'est vu confier par la Présidente du CNC, Frédérique Bredin, la mission de développer « les moyens d'accroître le développement européen des dispositifs d'éducation au cinéma ». Le rapporteur défend de nouveau cette idée d'un cinéma « comme un art à part entière (et non pas comme un support pédagogique pour d'autres matières) » et d'une éducation au cinéma en tant que « préalable indispensable à toute éducation à l'image, à tout apprentissage du regard » (Lardoux, 2014, p. 7).

Considérer le cinéma dans sa dimension artistique, c'est finalement ici lui attribuer une finalité éducative. Ainsi, même si LAAC s'inscrit davantage dans la lignée d'une éducation au cinéma centrée sur la dimension esthétique du film, défendue par l'approche cinéphile, l'opposition avec la conception plus éducative du cinéma, soulignant l'intérêt du film comme moyen de culture, s'avère moins tranchée qu'au prime abord.

---

58 Si le rapport revient sur l'importance et la réussite de ces dispositifs, il souligne également les contraintes d'une coordination nationale entièrement assurée par le CNC et propose donc une double évolution : accroître les responsabilités des coordinations régionales, animées par les directions régionales des affaires culturelles (DRAC) ; et « développer la décentralisation du fonctionnement des dispositifs en faveur des coordinations régionales, en relation avec les collectivités territoriales et les partenaires professionnels » (p. 67).

59 Ce type d'analyse « stylistique structurale » consiste à faire de la liaison entre le signifiant et le signifié un véritable point d'ancrage du sens, d'associer le dénotatif et le connotatif. Le décryptage de « codes » est un enjeu de l'analyse filmique dite « textuelle ». Cf. Aumont et al. (2021).

C’est donc la dimension esthétique, décrite par les théories esthétiques depuis le philosophe Kant, qui détermine ainsi largement les discours politiques et institutionnels en matière d’éducation au cinéma. Depuis le XIXe siècle, l’art n’a cessé d’être considéré par les philosophes et les penseurs du politique comme un levier d’émancipation, individuelle ou collective.

Revenons très succinctement sur le terme ambivalent d’« émancipation » : au sens juridique originel s’est peu à peu ajouté un sens politique et philosophique, qui renvoie au processus de s’extraire de toute forme d'emprise, de tout ce qui nous place en situation de sujétion. S’émanciper se comprend comme « un projet politique et entreprise individuelle » (Broussal, 2019, pp. 15-26). L’émancipation s’est parée « d’un lustre d’universalisme, dès lors qu’on considère que tous les hommes "sont invités à s’émanciper" (Galichet, 2014, p. 7) » (Broussal, 2019, p. 15). Avec le développement de la pensée marxiste, l’émancipation devient synonyme de processus de mobilisation collective ; il ne s’agit dès lors pas d’être émancipé, mais de s’émanciper soi-même. L’émancipation se présente comme un idéal à atteindre, qui se réfère à un système de valeurs supposément universelles, ainsi qu’à un projet politique de nature progressiste (p. 19). Nous distinguons l’émancipation individuelle, véhiculée par une conception néolibérale[60] ou postmoderne[61], de l’émancipation telle que la conçoit Gorz (2009), reposant en particulier sur l’idée qu’« il est impossible de vouloir sa propre liberté sans reconnaître celle des autres et vouloir être reconnu par eux comme libre, c’est-à-dire comme auteur de mes actes » (Gorz, 2009, p. 190). Pour Broussal (2019), « l’émancipation est donc à la fois travail du sujet et affaire de citoyens » (p. 23).

D’après Schaeffer (2021), si « l’idée d’une émancipation collective par l’art bat quelque peu de l’aile, l’idéal d’une émancipation individuelle par l’art est plus fort que jamais : l’expérience des œuvres d’art est généralement perçue comme une composante importante de ce qu’on entend par une "bonne vie" au sens philosophique du terme » (p. 11). En ce qui concerne le cinéma, le philosophe américain Cavell perçoit la cinéphilie comme une éducation de soi. Il s’agit d’éduquer sa propre expérience, ce qui n’équivaut pas seulement à une formation du goût esthétique, mais aussi à la formation morale et la constitution de sa propre singularité[62].

---

60 « La forme contemporaine de l’émancipation, de plus en plus, est celle de l’individualisation. Chacun d’entre nous, désormais, est soumis au devoir de s’affirmer comme un individu singulier. […] La figure par excellence de l’individu libéré : n’est-elle pas, dans cette optique, celle du trader ? Ou de Sade sans Kant ? » (Caillé & Chanial, 2011, p. 8) ». Cité par Broussal (2019, p. 23)

61 « La postmodernité représente le moment historique précis où tous les freins institutionnels qui contrecarraient l’émancipation individuelle s’effritent et disparaissent donnant lieu à la manifestation des désirs singuliers, de l’accomplissement individuel, de l’estime de soi. » (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 23) Cité également par Broussal (2019, p. 23)

62 Il écrit : « Rien ne saurait vous montrer cette valeur si vous ne la découvrez pas dans votre expérience, dans l’exercice tenace de votre goût personnel et donc de votre disposition à mettre en cause votre goût actuel, à former votre propre conscience artistique, et donc nulle part ailleurs que dans les détails de votre rencontre avec des œuvres précises. » (Cavell, 2003, p. 28. Cité par Laugier, 2018, p. 97)

Et c’est en entendant faire vivre à tous les élèves l’expérience esthétique des films, que la politique d’éducation au cinéma telle qu’elle s’est construite depuis les années 1980 s’inscrit dans l’idéal d’une démocratisation et d’une formation de l’individu par la culture. C’est bien le paradigme politique de « l’art pour tous » qui domine.

2. La culture cinématographique accessible à tous

La question des publics de l’éducation artistique et culturelle n’est mentionnée que tardivement dans les textes officiels. D’après Moulinier, la première évocation serait le fait de Jack Lang au cours d’une communication en Conseil des ministres, en mai 1984, portant sur « la culture et ses publics » (Moulinier, 2012). Le champ d’activité des institutions culturelles s’élargit à ce moment-là et de nouvelles offres sont proposées ; c’est dans ce cadre que le protocole d’accord interministériel du 17 novembre 1993 préconise le « développement plus systématique des services éducatifs dans l'ensemble des établissements culturels » de façon à renforcer la coopération avec les partenaires culturels et, du même coup, à « s'adresser à un plus grand nombre d'élèves ». Il réaffirme également la volonté étatique de consolider les dispositifs d’éducation artistique et culturelle et ce, « à tous les niveaux et dans tous les secteurs » :

> On visera :
> Le développement quantitatif et qualitatif des dispositifs dont l'intérêt est manifeste : classes culturelles, ateliers de pratiques artistiques, opérations diverses, telles « rencontres avec l'œuvre d'art », « rencontres autour des arts appliqués », « collège au cinéma », « danse à l'école », etc.

L’analyse des textes officiels fait en effet apparaître un argument récurrent en faveur du dispositif LAAC : celui de l’accès de la culture cinématographique par le plus grand nombre d’élèves. Clairement ancré dans les principes de la politique culturelle française, et dans la lignée de l’éducation artistique telle que l’a défendue Jack Lang dès 1981, LAAC a été conçu, et continue d’être promu, comme un outil de démocratisation de la culture, et l’école y apparaît comme le seul lieu permettant la démocratisation de cette culture cinématographique. En 2000, après avoir été chargé par Jack Lang du volet « cinéma à l’école » du Plan pour le développement des arts et de la culture à l'école, le critique Bergala publie *L’Hypothèse cinéma* (2002), ouvrage dans lequel il s’interroge sur la capacité de l’école à enseigner le cinéma. Ce qui l’emporte finalement pour lui, c’est justement cette possibilité :

> Une institution comme celle de l’Éducation nationale peut-elle prendre en compte l’art (et le cinéma) comme un bloc d’altérité ? […] Est-ce à l’école de faire ce travail ? Est-elle bien placée pour le faire ? Une réponse s’impose : l’école telle qu’elle fonctionne n’est pas faite pour ce travail, mais elle est en même temps,

> aujourd'hui, pour le plus grand nombre d'enfants, le seul lieu où cette rencontre avec l'art peut se faire. (Bergala, 2002)

Bien qu'il existe des initiatives institutionnelles hors de l'école[63], l'idée est qu'elle occupe une place singulière dans l'éducation au cinéma parce qu'elle accueille la grande majorité des enfants et des adolescents. Cet enjeu est sans cesse réaffirmé au sein des discours institutionnels, en particulier dans le bilan édité à l'occasion des 20 ans de Collège au cinéma (2009)[64], puis au sein du rapport Lardoux (2014) :

> Après le critique Alain Bergala […], le rapport réaffirme que l'école doit être le lieu premier où l'éducation au cinéma doit s'appliquer - ce qui n'est pas souvent le cas à travers l'Europe - parce qu'elle a pour mission de démocratiser au mieux le savoir, d'une part, et qu'elle permet de s'adresser à un maximum d'enfants, sans barrière financière ou culturelle, d'autre part[65].

Dans le protocole interministériel du 4 décembre 2006, cette ambition de « favoriser sur l'ensemble du territoire l'accès du plus grand nombre d'élèves à la culture cinématographique »[66] renvoie à la fois à l'ambition quantitatif de LAAC mais également à l'idée du maillage territorial favorisé par le double processus de déconcentration et de décentralisation culturelles.

L'idée d'une nécessaire généralisation du dispositif et de son déploiement national, puis de son développement quantitatif, est très largement mobilisée dans les discours. En 2008, le rapport Auclaire commandé par Christine Albanel invoquait la nécessité de doubler sur cinq ans le nombre d'élèves participant aux dispositifs nationaux d'éducation au cinéma[67]. Si l'enjeu de démocratisation culturelle se traduit par un objectif quantitatif, il interroge aussi la nature de la culture à démocratiser ; certains revendiquent la nécessaire prise en compte de la dimension qualitative de l'opération. C'est le cas de Pierre Forni, chef du département de l'éducation artistique du CNC lorsqu'il écrit, en 2009, un texte de présentation historique des dispositifs : « Depuis l'origine, les dispositifs nationaux d'éducation au cinéma s'efforcent de concilier deux logiques : l'une qui privilégierait la

63 C'est le cas notamment du dispositif Passeurs d'images, lancé en 1991 par le CNC, qui visait initialement les publics des banlieues, et continue à s'adresser, en dehors du temps scolaire, à des publics censés être éloignés de la culture, prioritairement les jeunes.

64 Rapport du CNC « Géographie de l'éducation au cinéma. 20 ans d'action culturelle cinématographique » (2009). L'ensemble des sources utilisées ici (rapports, protocoles, textes de lois…) sont répertoriées à la fin de ce volume, après la bibliographie.

65 Rapport « Pour une politique européenne d'éducation au cinéma » établi par Xavier Lardou (directeur adjoint d'Unifrance) à la demande de Frédérique Bredin, présidente du CNC de 2013 à 2019.

66 Protocole interministériel du 4 décembre 2006.

67 Rapport d'Alain Auclaire pour Christine Albanel, ministre de la Culture intitulé « Par ailleurs le cinéma est un divertissement. Propositions pour le soutien à l'action culturelle dans le domaine du cinéma » (novembre 2008).

qualité des propositions, l'autre qui tendrait à proposer les dispositifs nationaux au plus grand nombre ».[68]

L'objectif visant à favoriser l'accès à la culture cinématographique pour tous les élèves demeure ainsi l'un des leitmotivs les plus stables de l'histoire des dispositifs nationaux d'éducation au cinéma. C'est encore cet impératif quantitatif et cette recherche de conciliation avec la dimension qualitative qui prévalent au sein du cahier des charges actuel qui attribue au comité de pilotage régional la charge de définir « les modalités d'inscription des classes à l'opération, de leur répartition sur le territoire, dans un souci d'extension maîtrisée et qualitative, et selon les priorités et les possibilités locales » (Cahier des charges « Ma classe au cinéma »).

Enfin, si la tension entre démocratisation et généralisation est présente, il n'est pas évident de la repérer au sein des discours. Pour Bordeaux (2012), deux raisons l'expliquent :

> La première tient au fait que la défense et la définition de l'éducation artistique occupent toujours une large part dans la rédaction de ces textes, parfois au détriment de l'énoncé des objectifs. La seconde vient de ce que ces deux modèles ne sont pas présents simultanément dans la même période : l'impératif de généralisation succède à l'impératif de démocratisation.

Cette ambivalence des discours se retrouve également au niveau des visées de l'éducation au cinéma.

3. Le cinéma pour éduquer et former des spectateurs éclairés

Les discours officiels mettent en évidence l'idée d'une fonction éducative, de l'éducation au cinéma : celle-ci est perçue comme un pas de côté, voire comme un moyen de défense intellectuelle, face aux productions *mainstream* et à l'« uniformisation culturelle » que leur consommation semble induire. C'est le cas du propos porté par Jack Lang notamment le 14 décembre 2000 :

> Notre grand projet d'éducation artistique et culturelle est une réponse aux menaces d'uniformisation culturelle. L'éducation artistique et culturelle apporte aux enfants une grammaire de la sensibilité capable de structurer leurs corps, d'élever leurs esprits et d'aiguiser leur sens de la responsabilité. Elle est porteuse de contrepoids intellectuels face à la consommation passive des images déversées par « l'empire du profit ». Elle les met en mesure de résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle.

68 Pierre Forni, Une histoire sans fin. Rapport du CNC « Géographie de l'éducation au cinéma. 20 ans d'action culturelle cinématographique » (2009).

Si certains s'appuient à demi-mot sur l'héritage de l'éducation populaire[69] qui prône l'émancipation par le cinéma, la majorité des discours institutionnels inscrivent plutôt la visée éducative de l'éducation au cinéma dans la dichotomie héritée de Walter Benjamin et de l'École de Francfort pour opposer le cinéma « artistique » aux productions issues de l'industrie culturelle[70]. Les dispositifs d'éducation au cinéma sont alors pensés comme des moyens d'éduquer des spectateurs-consommateurs éclairés. C'est ce que Catherine Trautmann laisse entendre lorsqu'elle déclare : « Partir des œuvres permet de délivrer des clés d'analyse et de compréhension qui pourront ensuite être réutilisées beaucoup plus largement par les jeunes, dans la lecture de toutes les images qui défilent devant leurs yeux » (Trautmann, 1999).

Au cours de la conférence de presse présentant, en 2000, le « Plan pour le développement des arts et de la culture à l'école », Jack Lang défend les visées critiques et émancipatrices de l'art impliquant une politique spécifique : « Nous devons défendre en commun "l'exception éducative" comme "l'exception culturelle" menacées toutes deux par l'extension d'une mondialisation sauvage ». C'est ce que prône Bergala (2002) :

> Si l'on réussit, avec des films à la valeur artistique indiscutable (si, cela existe !), à reconstituer quelque chose qui ressemble à un goût, on aura davantage fait, pour résister aux mauvais films et aux films dangereux […] C'est la rencontre d'autres films et leur fréquentation permanente qui est aujourd'hui la meilleure riposte contre la puissance de tir du cinéma pop-corn. (pp. 47-48)

Le rapport Auclaire (2008) s'inscrit également dans cette conception :

> Sans doute le cinéma au lycée, par le choix de films qui ne seraient pas choisis spontanément et dont certains ne sont plus programmés par le marché, offre un contrepoint utile à la sortie en salle qui s'apparente plus souvent à la distraction qu'au désir de culture. (Auclaire 2008)

L'opposition entre le divertissement et la culture est ainsi très largement mobilisée au sein des discours institutionnels, et LAAC se retrouve souvent investi d'une mission de « contrepouvoir » face à l'industrie culturelle. Il lui appartiendrait de développer un rapport à la culture diversifié. Il s'agit, comme l'indique le protocole interministériel

69 Cf. par exemple le discours du maire d'Auch, Christian Laprébende, lors de l'ouverture de la 2e édition du festival Indépendance(s) et création, en octobre 2019 : « Grâce au travail inlassable d'éducation populaire mené depuis plus de quarante ans par l'association Ciné 32, Auch est identifiée comme une ville de cinéma. […] Auch est une ville ouverte à la culture et à la jeunesse, et c'est par la culture et par la jeunesse que nous construirons son avenir » Cité par Creton (2020, note 21).

70 Pour Walter Benjamin, « ce qui dépérit à l'époque de la reproductibilité technique de l'œuvre d'art, c'est son aura ». La technique de reproduction sépare « l'objet reproduit du domaine de la tradition » ; face au caractère unique de l'œuvre d'art ancienne, il y a des « copies produites en masse ». Cela conduit à « un violent ébranlement de la chose transmise », « une déstabilisation de la tradition ». Benjamin perçoit alors le cinéma comme la « liquidation de la valeur de la tradition dans l'héritage culturel » (Benjamin, 1939, p. 23).

accompagnant le cahier des charges du dispositif de 2006, de « permettre aux élèves d'acquérir, d'enrichir et de diversifier leur culture cinématographique et de développer le plus largement possible leur regard et leur sens critique face à l'image ».

Au-delà des conceptions puisées dans l'héritage de l'éducation au cinéma, LAAC s'affiche, implicitement ou non, comme un outil au service d'orientations politiques et économiques éloignées de l'éducation artistique et culturelle à proprement parler. C'est ce que nous examinons en suivant.

Chapitre 7. Des enjeux culturels, politiques et économiques à l’échelle nationale

Ce chapitre présente les enjeux culturels, politiques et économiques qui justifient le dispositif LAAC à l’échelle nationale. Nous analysons d’abord l’enjeu de formation du citoyen défendu dans les discours, puis nous montrons comment y est abordée la question du renouvellement des publics de cinéma, notamment Art et essai, et enfin nous revenons sur la façon dont la politique d’éducation artistique et culturelle a forgé une nouvelle catégorie d’acteurs : les partenaires culturels.

1. LAAC au service de la formation du citoyen

Si la visée démocratique est parfois soulignée, c’est au nom de la formation de citoyens amenés à poursuivre un projet politique spécifique à l’instar, ici, de l’Europe :

> […] le rapport soutient que l’éducation au cinéma doit prendre davantage en compte la dimension européenne, dans sa diversité et sa richesse culturelles évidemment, mais également dans sa dimension citoyenne. Initier les jeunes Européens à l’art du cinéma est l’un des moyens de formation des citoyens de demain, qui seront amenés à poursuivre le projet européen. (Lardoux, 2014)

Comme l’ont récemment analysé Chopin et Sinigaglia (2023a, 2023b, 2023c), le sens donné à la visée démocratique se détache des ambitions révolutionnaires de la fin du XXe siècle ; l’idée étant bien de s’approprier l’héritage de l’éducation au cinéma pour défendre des fins politiques et économiques : c’est précisément le contexte d’industrialisation culturelle massive, de l’accroissement des moyens de diffusion et de leurs usages qui justifient, pour Lardoux, une politique d’éducation au cinéma à l’échelle européenne, objet de son rapport destiné au CNC en 2014 :

> Au regard de la multiplicité et de l’omniprésence des écrans, dominés par les majors américaines (notamment auprès du jeune et du très jeune public désormais), le rapport met, d’abord, en exergue, la nécessité économique et politique de l’éducation au cinéma au niveau européen. Il souligne le besoin d’étendre cette éducation à tous les enfants scolarisés (3-18 ans), afin de former, dans la continuité, les spectateurs européens de demain et de consolider ainsi l'industrie cinématographique européenne et de renforcer l’exception culturelle. (Lardoux, 2014)

Ici, Lardoux contredit en partie les discours présentant l’éducation au cinéma comme possibilité de distinguer l’art de l’industrie. L’« éducation » et la « formation » sont ici employées dans un tout autre sens : celui de construire des spectateurs-consommateurs en vue d’alimenter l'industrie culturelle. Forger des spectateurs de cinéma a ainsi toujours

constitué un argument majeur de la politique menée en faveur de l'éducation artistique et culturelle, et de l'éducation au cinéma en particulier.

2. LAAC au cœur du renouvellement des publics de cinéma

La conception dominante de l'éducation au cinéma telle qu'elle se traduit au sein de LAAC est donc davantage centrée sur la démocratisation d'une culture cinématographique spécifique, ancrée dans la cinéphilie moderne, que sur la praxis de l'éducation populaire. Désormais remise en question sous l'influence des *Cultural studies*, cette conception savante du cinéma a façonné la critique cinématographique du XXe siècle, irriguant à son tour l'éducation du cinéma et les discours institutionnels à son égard. Dès les années 1920, la cinéphilie française s'était édifiée sur l'identification et le culte de l'auteur, censé légitimer le cinéma en tant qu'art. Comme le rappellent les historiens du cinéma, « en inventant le "cinéaste", la première cinéphilie française a ainsi schématisé la compréhension du fait cinématographique : le film est une œuvre qui a un auteur ; le reste appartient à une obscure matérialité » (Gauthier & Vezyroglou, 2013, p. 14). Mais c'est l'activité critique initiée par André Bazin, fondateur des *Cahiers du Cinéma*, et considéré comme le « père » de la cinéphilie « moderne », qui ancre durablement ces principes. Ainsi, la « politique des auteurs » élaborée par les jeunes critiques qui s'apprêtent à devenir les cinéastes de la Nouvelle Vague – Truffaut, Rohmer, Rivette et Chabrol – relayés plus tard par Douchet et Daney, a largement dominé. Ainsi véhiculée, « la trinité sacrée de l'évolution des formes, de la singularité des œuvres et de l'individualité auctoriale » (Gauthier & Vezyroglou, 2013, p. 14) est venue en partie fonder le socle de LAAC.

La loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques estimait déjà que les enseignements artistiques favorisent « la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques »· (Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988). Un lien causal est d'emblée mis en évidence : c'est parce que le patrimoine culturel est transmis qu'il peut à la fois se perpétuer et contribuer au renouvellement des formes artistiques. Mais au-delà, l'idée est bien de cultiver une certaine cinéphilie, et ce, dès l'origine de Collège au cinéma, comme en témoigne, en mars 1992, le bulletin de liaison *CinémA3*, créé en décembre 1990 pour accompagner l'introduction du cinéma en classe :

> C'est le rôle éminemment éducatif de Collège au cinéma que de faire découvrir à ces élèves, année après année, les œuvres, les techniques, les métiers du cinéma. Tout le cinéma en bénéficiera si ces jeunes gens deviennent les spectateurs cinéphiles, avertis, exigeants, passionnés, de demain. (Anonyme, 1992. Cité par Souillés-Debats, 2023, p. 224)

Trente ans plus tard, l'idée demeure et le Cahier des charges actuel stipule qu'avec LAAC les élèves « deviennent de futurs spectateurs avertis et des jeunes cinéphiles,

capables de reconnaître un auteur et la spécificité de son geste ou d'une écriture cinématographique » (Cahier des charges « Ma classe au cinéma). Comme les autres dispositifs nationaux d'éducation au cinéma, LAAC a d'abord été considéré par l'institution comme une possibilité de cultiver cette conception cinéphile, laquelle se traduit aussi par une manière d'être spectateur, en salle de cinéma. Les dispositifs – Collège au cinéma le premier – défendent dès leur origine ce positionnement ; il s'agit de « donner ou redonner aux adolescents scolaires, de la sixième à la troisième, le goût d'aller voir des œuvres cinématographiques en salle, sur grand écran » (Anonyme, 1992. Cité par Souillés-Debats, 2023, p. 221).

Pour introduire le catalogue Collège au cinéma de 1996-1997, Marc Tessier, alors directeur général du CNC, insiste sur l'attachement à la transmission de « la passion pour le cinéma et pour le grand écran qui en est le support naturel » (Catalogue des films « Collège au cinéma » 1996-1997). Cette conception renvoie à l'idée que les films, pour être pleinement appréciés, sont à découvrir dans les conditions de projection pour lesquelles ils ont été produits. La salle de cinéma devient par ailleurs l'espace-temps permettant l'expérience sensible et collective de la projection : les dispositifs nationaux, nous dit le cahier des charges, visent à « découvrir et partager collectivement en salle de cinéma des œuvres cinématographiques ».

Il s'agit aussi de penser l'initiation des jeunes spectateurs pour qu'ils puissent constituer le public de demain, en particulier en salle de cinéma. Dans un discours prononcé en 2008, Christine Albanel, ministre de la Culture, déclare ainsi :

> Un de nos grands paris doit être aussi de renouveler le public du cinéma, d'y attirer les jeunes, ce qui est un enjeu majeur pour l'entretien de la cinéphilie. Avec tous les partenaires concernés : éducation nationale, collectivités territoriales, associations, je veux doubler à l'horizon 2009-2010 le nombre d'élèves concernés par les programmes École, Collège, Lycée au cinéma. (Discours à Cannes le 20 mai 2008).

C'est dans cette perspective que Véronique Cayla, présidente du CNC, revendique dans l'éditorial du rapport de 2009 sa volonté de participer au « développement de liens réguliers entre les jeunes et les salles de cinéma », et si ce n'est une volonté de transformer les pratiques spectatorielles, c'est du moins l'ambition de « faire évoluer le regard porté par les lycéens sur les cinématographies méconnues » :

> Former le goût et susciter la curiosité des jeunes spectateurs par la découverte d'œuvres cinématographiques en salles, dans leur format d'origine, […] faciliter sur l'ensemble du territoire l'accès du plus grand nombre d'élèves et de jeunes à la culture cinématographique, participer au développement d'une pratique culturelle de qualité en favorisant le développement de liens réguliers entre les jeunes et les salles de cinéma, […] ces principes et ces objectifs communs sur lesquels reposent les dispositifs sont toujours d'actualité.

Ainsi, l'éducation au cinéma passe ici nécessairement par la défense du cinéma comme art mais aussi comme pratique culturelle spécifique : les films sont perçus comme des œuvres artistiques qui doivent être vues en salles de cinéma. Il s'agit de promouvoir un cinéma différent de celui qui est vu habituellement, un cinéma « de qualité »[71], renvoyant à l'idée d'une alternative à la consommation de productions plus commerciales, dites *mainstream*, évoquée plus haut[72]. À ce titre, le label « Art et Essai »[73] a joué d'emblée un rôle d'appui à la reconnaissance artistique du cinéma. Ce label s'est imposé « comme modalité d'institutionnalisation de la qualité des œuvres (les films) comme des modes de diffusion (les salles)… » (Noël & Pinto, 2022, p. 409). Comme l'analysent les deux chercheuses, la définition des critères et des périmètres des labels – AE comme LiR (Librairie indépendante de référence) – s'affirme comme « un enjeu de luttes et de controverses entre acteurs de poids différents, qui mettent en valeur leur contribution au maintien de la diversité culturelle et de l'offre de proximité, objectifs désormais classiques de la politique culturelle (Dubois, 1999) » (Noël & Pinto, 2022, p. 409). Cette structuration par label met également en exergue le rôle de celle-ci dans la construction des rapports de force entre acteurs industriels (Bouquillion & al., 2013).

Ainsi, le positionnement en faveur du cinéma comme art traduit une véritable mise à distance des goûts et des usages que font du cinéma les jeunes publics. L'ambition de « former le goût » des jeunes spectateurs laisse entendre l'idée d'une hiérarchisation des productions, et d'un rapport aux œuvres cinématographiques qu'il conviendrait de défendre dans le cadre des dispositifs. Plus que cette visée transformative néanmoins, c'est l'intention de favoriser l'ouverture culturelle qui prédomine dans les discours. Dans l'éditorial introduisant le catalogue de Collège au cinéma de 1995-1996, Dominique Wallon, alors directeur du CNC, écrit : « Encourager la découverte du cinéma par l'intermédiaire de l'école, inciter les jeunes spectateurs à s'ouvrir à la diversité et à la richesse des différentes cultures par le biais de leur cinématographie est un des buts du CNC ». Le catalogue précise les enjeux de la programmation proposée :

---

71 La question de l'appréciation et du jugement artistique pose un double problème ontologique (notamment l'impermanence des valeurs) et heuristique comme l'analyse Jullier (2022). Cf. aussi Leveratto (2002). La création de l'Association française des cinémas d'Art et Essai (AFCAE) vient, d'une certaine manière, entériner la fracture du champ cinématographique entre un cinéma commercial et un cinéma plus spécialisé (Bourgatte, 2012, pp. 109-122). Pour ce dernier, cette « opération de qualification des objets cinématographiques joue davantage comme une norme, un repère vis-à-vis duquel les individus se positionnent et font émerger des critères alternatifs de la valeur. »

72 Pour Jullier et Leveratto (2010), « apprendre à voir » serait le fruit d'une « institutionnalisation d'une vision élitiste du jugement cinématographique » qui vise à la « conversion d'un certain discours sur le cinéma en un capital culturel c'est-à-dire en une ressource de justification, aux yeux d'une élite politique et intellectuelle de la grandeur culturelle de certains auteurs de cinéma et de leurs spectateurs fidèles » (pp. 119-120). Laborde écrit à son tour en 2012 : « Mépris du cinéma qui marche, des goûts populaires, de l'expérience et de l'expertise du spectateur ordinaire, méconnaissance de l'usage que le public peut faire des films, sont réunis ici tous les éléments qui caractérisent la cinéphilie que doit transmettre l'École » (Laborde, 2012, p. 212).

73 Les salles sont « classées » AE, tandis que les films sont « recommandés » AE, mais Noël et Pinto (2022) utilisent le terme de label « dans un sens générique en ce qu'il suppose un acte d'institution par la puissance publique. » (note 1).

> […] offrir aux élèves une sélection équilibrée et qui puisse se justifier au regard des orientations pédagogiques […] Donner à voir des films, c'est susciter la curiosité, le rêve, et ouvrir l'esprit à d'autres formes de langages, d'autres cultures mais aussi permettre d'acquérir les bases d'une culture cinématographique. (Catalogue des films « Collège au cinéma » 1995-1996. CNC)

Les titres proposés sont alors répartis en deux grandes catégories : « les classiques » ou « films que l'on se doit d'avoir vus », et « les films d'aujourd'hui » considérés comme des « films à découvrir, qui, réalisés dans les quinze dernières années permettent de mieux comprendre le regard que les cinéastes d'aujourd'hui portent sur notre monde ». Cette double proposition a structuré, à son tour, le catalogue de LAAC ; ce qui semble ainsi davantage mis en valeur dans les discours et perdurer dans le temps, c'est l'intérêt d'ouvrir les enfants et les adolescents à des propositions cinématographiques diversifiées. Cette position renvoie à l'idée d'alternative évoquée précédemment ; alternative justifiant également la mobilisation d'acteurs culturels extérieurs à l'école et la forme partenariale des dispositifs.

3. Les partenaires culturels, des acteurs-clés du dispositif LAAC

Placée ainsi au centre des préoccupations institutionnelles, la transmission d'une culture cinématographique se traduit en particulier par un partenariat avec les acteurs culturels, dont le renouvellement générationnel vient poser de nouvelles questions, comme l'évoque Pierre Forni dès 2009 :

> À l'heure où un grand nombre de baby-boomers, pionniers de l'éducation au cinéma, part à la retraite, la question de la relève et de la transmission va se poser avec une grande acuité et la formation, qui a toujours constitué la clé de voûte des dispositifs, va devenir l'un des axes essentiels du travail des acteurs de terrain. (Forni, 2009)

À travers sa politique d'éducation artistique et culturelle, l'institution a mis en valeur des acteurs *a priori* éloignés du monde éducatif : les partenaires culturels. Cette appellation désignant apparemment une entité homogène revêt des réalités différentes. Dans le cas de LAAC, c'est d'abord la salle de cinéma. Rappelons que, dès la création des dispositifs d'éducation au cinéma, les pouvoirs publics s'étaient appuyés sur le modèle ciné-clubiste tout en confiant à la salle de cinéma un rôle-clé, au détriment des fédérations de ciné-clubs. Les dispositifs avaient dès lors contribué à l'activité économique des distributeurs et des exploitants de salles de cinéma impliqués. Ce rôle économique est

toujours d'actualité ; il a encore été revendiqué par l'Archipel des lucioles[74] dans une lettre ouverte datant de novembre 2023 :

> Les dispositifs d'éducation au cinéma font partie de l'économie globale du cinéma. Ils génèrent des recettes et soutiennent toute une filière. Cette décision [de mettre en place un guide du remplacement de courte durée (RCD) visant à organiser les formations en dehors du temps scolaire et de conditionner les sorties scolaires à un protocole de remplacement] est ainsi susceptible de mettre en péril tou·tes les professionnel·les qui concourent au développement des politiques d'éducation artistique et culturelle […].

Hormis les salles de cinéma, d'autres partenaires existent. C'est en particulier le cas des structures assurant la coordination à l'échelle locale : associations loi 1901, parfois héritières des mouvements d'éducation populaire, mais le plus souvent liées à des réseaux professionnels œuvrant pour la diffusion cinématographique (festivals, réseaux de salles de cinéma…). Revenir sur la prise en considération de ces acteurs par l'institution, et donc saisir les principes qu'elle sous-tend, implique d'examiner les textes instituant la dimension partenariale dans le cadre scolaire.

La loi du 6 janvier 1988 a fait du partenariat pour l'éducation artistique une démarche recommandée par l'institution. Le protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993 vient renforcer cette orientation en instituant le travail conjoint des équipes éducatives avec des professionnels extérieurs, en particulier les artistes :

> La collaboration avec des artistes offre la garantie d'une approche authentique de la pratique artistique. Pour cette raison, le développement des actions d'enseignement artistique dans le temps scolaire et hors temps scolaire s'appuiera, dans toute la mesure du possible, sur un partenariat de qualité.

En accord avec la ligne définie par Jack Lang, Bergala (2002) préconise aussi l'intervention d'artistes dans les classes, garante de la rupture voulue avec l'ordre scolaire. Pour lui, l'artiste tient une fonction privilégiée dans la transmission de l'expérience esthétique des élèves. L'art « ne peut se concevoir pour les élèves sans expérience du "faire" et sans contact avec l'artiste, l'homme de métier, comme corps "étranger" à l'école, comme élément heureusement perturbateur de son système de valeurs, de son comportement et de ses normes relationnelles » (p. 20).

---

74 L'Archipel des lucioles, succédant en 2023 à l'association Passeurs d'images, elle-même créée en 2018, est chargée de la coordination nationale des dispositifs d'éducation aux images (Maternelle au Cinéma, École et Cinéma, Collège au cinéma, Passeurs d'images), de l'opération Des cinés, la vie ! Elle est membre de la commission Éducation aux images de la FNCF (Fédération Nationale des Cinémas Français) et du groupe jeune public de l'AFCAE (Association Française des Cinémas d'Art et d'Essai, et elle est financée par par les ministères de la Culture, de l'Éducation Nationale et de la Justice, le CNC (Centre National du Cinéma et de l'Image Animée) et l'ANCT (Agence Nationale de la Cohésion des Territoires).

À partir des années 2000, le partenariat avec le monde artistique et culturel devient la caution de l'ensemble des projets et enseignements liés à l'EAC. Cette valorisation sous-tend une conception enchantée de l'artiste, qu'on retrouve explicitement au sein du rapport du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) : « […] le contact avec l'artiste redevient essentiel, puisque c'est lui qui sera en mesure de susciter l'envie chez les jeunes individus de s'intéresser aux domaines culturels et artistiques en palliant ce que les programmes ne peuvent pas apporter » (p. 56).[75]

L'un des paradoxes tient au fait que l'EAC s'est directement inspirée des méthodes actives prônées par l'éducation populaire, revendiquant ainsi, au même titre que la rencontre des œuvres, l'importance des pratiques artistiques et culturelles, comme le rappelle Laborderie (2021, p. 29). Si dans cette démarche de démocratisation culturelle, l'EAC peut apparaître comme « l'héritière directe de l'éducation populaire » (Fabiani, 2021, p. 60), son institutionnalisation réserve pourtant une place majeure aux professionnels du monde de la culture, différemment acquis aux principes d'horizontalité et de participation active défendus par l'éducation populaire.

Concernant les dispositifs d'éducation au cinéma, différents facteurs concourent à empêcher l'association systématique du monde de la création cinématographique : les cinéastes (les « auteurs ») sont le plus souvent inaccessibles pour des raisons temporelles, géographiques ou même financières. Par ailleurs, les films sont produits collectivement, et la frontière entre les artistes et les techniciens s'avère poreuse, ce qui contribue à admettre une situation particulièrement complexe.

Pourtant, soucieux de ne pas réduire ses actions à des « sorties au cinéma », et donc à des temps récréatifs, le CNC revendique le recours à des intervenants extérieurs, qu'ils soient chargés de la formation des enseignants ou, directement, d'interventions en classe auprès des élèves. C'est donc d'abord vers les critiques et les universitaires, puis vers les acteurs de la diffusion cinématographique que se sont tournées les coordinations locales de LAAC. Comme l'affiche la plateforme pédagogique « Transmettre le cinéma » produite par le CNC et LUX Scène nationale de Valence dans le but d'accompagner les dispositifs nationaux d'éducation au cinéma, dans le cas de LAAC,

> un accent particulier est mis sur le développement d'action d'accompagnement reposant sur les initiatives régionales : animations et rencontres avec des professionnels, incitation à la pratique individuelle des lycéens par des politiques tarifaires spécifiques et à la diversification des modes de coopération entre salles de cinéma et lycées, organisation d'ateliers, etc. (Site internet Transmettre le cinéma[76])

Réserver une place de choix aux partenaires culturels, c'est aussi soutenir le secteur professionnel notamment à l'échelle régionale, comme nous le voyons au chapitre 9. Le dispositif LAAC n'est pas une entité homogène, strictement définie par l'institution à

75 Les rapports de l'HCEAC ont fait l'objet d'une publication ; cf. Pire, 2012.
76 Cf. https://transmettrelecinema.com. Dernière consultation : le 19 juin 2024.

l’échelle nationale ; il se construit aussi à partir des différents contextes régionaux dans lesquels il se déploie et devient, à son tour, un enjeu des politiques locales.

Chapitre 8. Du national au local, l'organisation d'un dispositif partenarial complexe

Dans ce chapitre, nous présentons la dimension organisationnelle du dispositif LAAC, en analysant sa structuration partenariale complexe avec, à l'échelle nationale, le rôle-clé joué par le CNC, puis les fonctions de la coordination nationale formée des coordinations locales. Nous analysons ensuite la structuration de LAAC à l'échelle régionale, en exposant le réseau d'acteurs locaux organisés autour des coordinations locales et les fonctions de chacun. En tant que document de référence, le cahier des charges du dispositif LAAC nous fournit de précieuse informations sur la structuration partenariale complexe du dispositif. Il décrit les modalités d'organisation aux niveaux national et régional et vient préciser les modalités des partenariats entre les différents acteurs. L'analyse de plusieurs bilans, rapports et textes de loi viennent éclairer la dimension organisationnelle du dispositif.

1. La place fondamentale du CNC dans le pilotage national

1.1. Un dispositif d'éducation au cinéma placé sous une triple tutelle ministérielle

À l'échelle nationale, LAAC résulte d'un triple pilotage ministériel : le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Agriculture et de la pêche – notamment chargé de mettre en œuvre la politique en matière d'enseignement agricole et de formation continue –, et le ministère de la Culture.

Dans le cadre de leur mission conjointe d'éducation artistique et culturelle, le ministère de l'Éducation nationale et celui en charge de la Culture participent à définir les orientations : le premier « veille à la cohérence des dispositifs avec les programmes scolaires et les parcours éducatifs, à la définition et au respect des objectifs pédagogiques » (Cahier des charges « Ma classe au cinéma »), tandis que le second assure, par le biais du Centre national de la cinématographie (CNC)[77], la coordination générale.

Malgré le co-pilotage du ministère de l'Éducation et, à l'échelle du territoire, le conventionnement avec les Rectorats et les Délégations Académiques à l'éducation artistique et à l'Action Culturelle (DAAC), les représentants de l'Éducation nationale sont moins présents dans l'organisation du dispositif LAAC sur lequel ils communiquent finalement peu. Ainsi, le site du ministère l'évoque seulement parmi les « dispositifs complémentaires » de l'éducation à l'image, à l'audiovisuel et au cinéma[78] .

77 Créé en 1946, le CNC succède au Comité d'organisation de l'industrie cinématographique (COIC) de 1940 et à l'Office professionnel du cinéma (OPC) de 1945. Sur l'histoire du CNC, cf. Vezyroglou (2014).

1.2. Le rôle du CNC

Le CNC occupe une place déterminante dans l'organisation générale du dispositif. S'il agissait par le biais de son service de diffusion culturelle jusqu'au milieu des années 2015, c'est désormais le département de l'éducation artistique[79] qui en a la charge. Outre la présidence et le secrétariat du Comité national de l'ensemble des dispositifs nationaux d'éducation au cinéma, le CNC valide la programmation des films et permet l'accessibilité des copies : tirage et sous-titrage des copies, liens avec les distributeurs et préparation de la circulation des copies.

En concertation avec les partenaires et les organisations professionnelles représentant les exploitants et les distributeurs, il fixe le prix des places, le taux de location des films et les engagements des cinémas partenaires. C'est lui aussi qui s'assure de la conception, du financement et de l'accessibilité d'outils pédagogiques à tous les élèves et enseignants participants. Enfin, il réalise l'évaluation et assure la communication au niveau national en liaison avec les ministères concernés.

Par ailleurs, dans le cas spécifique de LAAC, c'est au CNC que revient la coordination des Rencontres nationales Lycéens et apprentis au cinéma qui réunissent, chaque année, les coordinations régionales, les partenaires institutionnels et professionnels, ainsi que, de façon plus générale, l'animation du réseau national. Le cahier des charges rappelle les missions devant être assurées par le CNC :

- il veille au bon déroulement du dispositif sur le territoire ;
- il organise des réunions de travail afin de mutualiser et optimiser les expériences les plus pertinentes des coordinations et coordonne l'organisation d'une rencontre nationale annuelle en lien avec les coordinations régionales ;
- il est en lien avec les responsables administratifs et politiques des acteurs de terrain et des professionnels de l'action cinématographique, culturelle et éducative ;
- il participe aux comités de pilotage régionaux ;
- il assure le suivi et la validation des souhaits de programmation. (Cahier des charges « Ma classe au cinéma »)

78 Sur le site du ministère, on peut lire : « Fruit d'un partenariat entre le CNC, le ministère et les collectivités territoriales, "École et cinéma" (1994), "Collège au cinéma" (1989) et "Lycéens au cinéma" (1998) permettent aux élèves de découvrir des films de qualité, patrimoniaux et contemporains, choisis avec le CNC et projetés dans des salles de cinéma partenaires. Ces trois dispositifs bénéficient à près d'un million et demi d'élèves. » (https://www.education.gouv.fr/l-education-l-image-au-cinema-et-l-audiovisuel-9587). Dernière consultation : le 19 juin 2024.

79 Ce département dépend du service des publics, lui-même intégré à la direction des politiques territoriales. Cette restructuration témoigne d'une réorientation politique liée en partie à la politique de déconcentration.

1.3. D'une commission nationale LAAC à un comité de pilotage national

Pour mener à bien ces missions, le CNC s'est appuyé sur la commission nationale « Lycéens et apprentis au cinéma », chapeautée alors par le service de la diffusion culturelle de la direction de la création, des territoires et des publics.

Après une restructuration, la Commission s'est divisée au milieu des années 2010 entre un Comité de pilotage national – commun aux autres dispositifs d'éducation au cinéma – et un comité de sélection propre à LAAC.

Si le premier intégrait de façon équivalente des représentants des coordinations régionales et des représentants institutionnels, aux côtés de représentants d'organismes professionnels, ce n'est plus le cas avec la nouvelle structuration, mise en œuvre sous la présidence de Frédérique Bredin[80]. Essentiellement composé de représentants d'institutions partenaires et d'organisations professionnelles, le comité de pilotage national compte 25 membres[81] dont seulement quatre représentants des coordinations des dispositifs nationaux, soit un par dispositif : Maternelle au cinéma, Ecole et cinéma, Collège au cinéma et LAAC.

Les professionnels n'ont pas vu d'un bon œil cette suppression des comités de pilotage, traduisant à la fois une forme de défiance à leur égard, mais aussi, très concrètement, un plus faible pouvoir de décision dans le choix des films intégrant les dispositifs.

1.4. Le comité de sélection de films

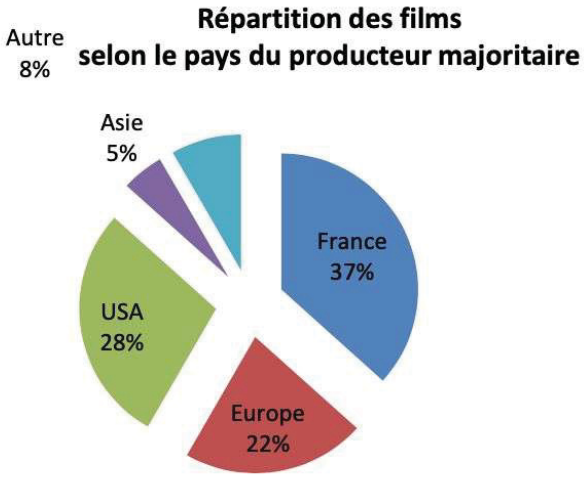
Si le Comité de pilotage national définit les orientations générales des dispositifs et en assure le suivi, c'est aux comités de sélection que revient la tâche de sélection des films. Le comité propre à LAAC comprend quinze membres dont la charge est ainsi d'actualiser la liste du répertoire national des films au sein de laquelle les comités de pilotage régionaux puisent chaque année. Parmi eux figurent des représentants du milieu éducatif (DGESCO, Inspection générale de l'Éducation, DAAC, enseignants), des professionnels du cinéma et des coordinateurs régionaux du dispositif LAAC.

---

80 Frédérique Bredin est une haute fonctionnaire et femme politique française qui a notamment été ministre de la Jeunesse et des Sports de 1991 à 1993 et présidente du CNC entre 2013 et 2019.

81 Parmi les 25 membres, notons notamment la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), la Délégation au Développement et aux Affaires Internationales (DDAI), les Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC), l'Inspection Générale du ministère de l'Éducation Nationale (IGEN), l'Association des Régions de France (ARF), l'Association des Départements de France (ADF) et l'Association des Maires de France (AMF), la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'Agriculture (DGER), la Fédération Nationale des Cinémas Français (FNCF), l'Association Françaises des Cinémas d'Art et d'Essai (AFCAE), le Groupement National des Cinémas de Recherche (GNCR), les Pôles régionaux d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel, le Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle. Cf. le Cahier des charges « Ma classe au cinéma ».

Plusieurs critères permettent de définir les films intégrant le catalogue national et ce depuis le lancement du dispositif : la diversité des styles, des genres et des époques présentant, outre un intérêt cinématographique – que rien ne précise dans les textes –, une ouverture vers d'autres cultures. Le bilan national LAAC de 2011-2012 revient sur les processus de sélection des films en insistant sur la recherche d'équilibre entre les films : « Chaque année l'INC [Instance nationale de concertation] s'attache également à conserver un équilibre parmi les "modes d'expression" choisis par les réalisateurs de chacun des films proposés. »



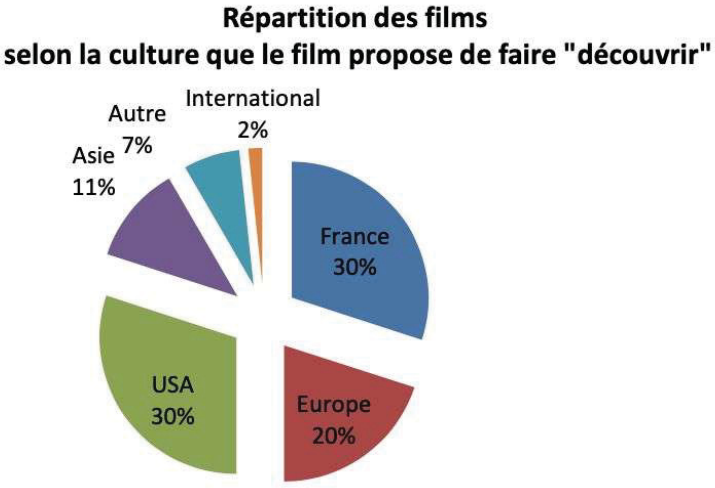


Tableau 3 : Répartition des films du catalogue LAAC – année 2021-2022.
Source : Bilan national CNC

Lors de l'année 2011-2012, 58 films sur 60 de la liste LAAC bénéficient de la recommandation Art et Essai de l'AFCAE – soit 97 % du corpus. Les deux films non recommandés AE sont *La Famille Tenenbaum*, troisième long-métrage du réalisateur américain Wes Andersen (2001) et le film américain de science-fiction *Starship Troopers* (1997) de Paul Verhœven. Ainsi, si « le critère de la recommandation des films n'est pas "éliminatoire" » lors du processus de sélection annuelle, « l'ensemble des membres est conscient qu'il est essentiel que la grande majorité des films proposés soit recommandée » (Bilan national LAAC, 2011-2012).

Par ailleurs, sur les 58 titres recommandés Art et Essai, 22 d'entre eux avaient obtenu un label :

- 11 films sont recommandés « Recherche et Découverte »[82].
- 10 films sont recommandés « Patrimoine et Répertoire »[83]
- 1 film est recommandé « Jeune public »[84] (Bilan national LAAC, 2011-2012)

Comme le rappelle Pinto (2012) à propos des films « Recherche et découverte », la labellisation fonctionne « en tant que marqueur distinctif » (p. 93), mais aussi « comme un opérateur de production de capital symbolique visant tout à la fois la réaffirmation des valeurs culturelles du champ et la création de conditions favorables à la diffusion de ces œuvres sur le marché de l'exploitation ».

Concernant les films recommandés, on note une légère évolution bien qu'ils demeurent largement majoritaires. Ainsi, la liste LAAC de l'année 2021-2022 repose sur 99 films de long métrage dont sept (soit 8 % d'entre eux) ne sont pas recommandés Art et Essai. Hormis les deux cités précédemment, on note une majorité de films marqués en terme de genres cinématographiques : *Alien, le 8ème passager* de Ridley Scott (1979), *Breakfast Club* de John Hughes (1985), *Les dents de la mer* de Steven Spielberg (1975), *OSS 117, Le Caire, nid d'espions* de Michel Hazanavicius (2006), et le film documentaire *Amal* de Mohamed Siam (2017).

On observe également une augmentation des films récents dans le catalogue. Ainsi, 53 films de long métrage sur les 99 de la liste sont sortis en salle entre 2001 et 2019, soit 53 % de la sélection. (Bilan LAAC national, 2019-2020).

Par ailleurs, et de façon générale, plus un film est entré récemment dans la liste du dispositif, plus il a de chance d'être choisi par les coordinations régionales et, donc, de

82 Le label Recherche et Découverte est défini par l'AFCAE comme « ayant un caractère de recherche ou de nouveauté dans le domaine cinématographique ». Cf. Document produit par le service de l'exploitation du CNC « Classement Art et essai » (11 avril 2005), en ligne : https://www.culture.gouv.fr/content/download/42414/file/notice_art_et_essai.pdf Dernière consultation : 19 juin 2024.

83 Depuis 2017, 9 films « classiques », réédités en vue d'une nouvelle distribution en salles, sont labellisés « Patrimoine et répertoire ».

84 Composé de 20 exploitants et coordinateurs d'associations régionales, le groupe « Jeune public » de l'AFCAE s'accorde pour labelliser entre 20 et 30 films par an.

générer davantage d'entrées que les autres. Par ailleurs, en 2011-2012, sur les 22 coordinations, 10 ne proposaient qu'un programme unique de trois films à l'ensemble des classes inscrites. C'est alors le cas de Midi-Pyrénées et de Languedoc-Roussillon. Dans ce cas-là, les enseignants participant à LAAC n'ont pas de choix de programmation à effectuer.

À partir du milieu des années 2010, les recommandations énoncées par le CNC semblent s'accroître, et la recomposition des comités de sélection à partir de 2016 renforce le déséquilibre en défaveur des acteurs de terrain. Si les rapports avec les représentants du CNC se déroulent dans une entente de confiance, l'orientation des choix est guidée, voire imposée. De façon générale, le principe d'équilibre entre les thématiques, les genres cinématographiques, les pays producteurs doit être respecté…

Récemment, un nouveau facteur est venu influencer l'élaboration du catalogue dans cette perspective d'équilibre : la question de la représentation des femmes dans les films, et le quota dédié aux films réalisés par des femmes. Ainsi, dans le bilan national 2019-2020, il est précisé que, si l'enjeu demeure celui de « redonner aux jeunes le goût de la salle de cinéma, espace naturel de monstration d'un film », de nouveaux objectifs ont émergé :

> le CNC et les comités de sélection des films se donnent de nouveaux objectifs, comme celui notamment de pouvoir faire en sorte que les listes nationales offrent une meilleure représentation des femmes dans l'industrie cinématographique. Les différents comités de pilotages régionaux des coordinations formulent d'ailleurs le souhait d'avoir davantage de films réalisés par des femmes au sein de la liste nationale. (Bilan national LAAC, 2019-2020)

La répartition des films de la liste nationale en fonction du genre du réalisateur, de la réalisatrice et de la représentation des femmes figure désormais au sein des bilans nationaux de LAAC. Ainsi, en 2021-2022, il y est mentionné la présence de 11 films de long métrage réalisés par des femmes (sur 99, soit 11 % de l'ensemble des longs métrages du catalogue) : *Avant la fin de l'été* de Maryam Goormaghtigh (2017), *Bandes de filles* de Céline Sciamma (2014), *Cléo de 5 à 7* d'Agnès Varda (1962), *Les Héritiers* de Marie-Castille Mention-Schaar (2014), *La leçon de piano* de Jane Campion (1993), *Los silencios* de Beatriz Seignier (2017), *Mustang* de Deniz Gamze Ergüven (2015), *Rafiki* de Wanuri Kahiu 2018), *Sans toit ni loi* d'Agnès Varda (1985), *The fits* d'Anna Rose Holmer (2016) et *Wendy & Lucy* de Kelly Reichardt (2008).

Une deuxième raison, plus sporadique, fonde l'orientation du choix de certains films : le lien avec l'actualité de certains événements notamment. À titre d'exemple, la sélection de *Rafiki* de Wanuri Kahiu (2018) s'est fondée sur un double argument : la valorisation de la place des femmes dans le film – celui-ci est réalisé par une femme et met en scène, dans les rôles principaux, deux personnages féminins – et la correspondance avec

un plan de soutien au projet culturel « Africa 2020 »[85], incitant la diffusion de films africains.

Les distributeurs de films sont invités chaque année à proposer au CNC des titres de films correspondant aux objectifs des dispositifs d'éducation au cinéma – après s'être assurés de la disponibilité des droits et du matériel de duplication sur support numérique (DCP). Dans le cas des films en langue étrangère, ils doivent mettre à disposition les copies en version originale sous-titrée français. Ces propositions sont ensuite étudiées par le comité de sélection.

Enfin, de façon non négociée, les films ayant reçu le prix Jean Renoir entrent directement dans la liste. À la manière du Goncourt des lycéens, le prix est décerné par des élèves provenant d'une cinquantaine de classes, ayant visionné en salle de cinéma sept films pendant l'année scolaire. Sous l'impulsion de Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation nationale qui confie le dossier à Renaud Ferreira de Oliveira, chargé de mission pour l'Inspection générale, ce dispositif succède en 2011 au Prix de l'Éducation nationale (Delaporte, 2022, pp. 315-318). D'après Delaporte (2022), rapportant les paroles de Ferreira de Oliveira, « il n'existe aucune liste de critères objectivés, mais le comité procède en veillant à trois éléments : que le contenu satisfasse aux exigences de "qualité cinématographique et artistique", que des prolongements soient possibles en classe avec les élèves (en fonction des programmes scolaires) et que le film soit "vecteur de valeurs compatibles avec l'Éducation nationale" ».

Suivant une logique similaire, le César des lycéens a été inauguré en 2019. Il mobilise à la fois les deux composantes de l'Éducation nationale (la DGESCO[86] et l'IGÉSR[87]), mais aussi le CNC, partenaire depuis 2020. Dispositif « hétéronome » (Delaporte, 2022, p. 319) dans la mesure où il est adossé à la sélection opérée par les membres de l'Académie des César, il organise l'attribution d'un prix à l'un des sept films nommés au César du meilleur film par environ mille six cents lycéens – dont la moitié est scolarisée en Lycées professionnels (Delaporte, 2022, pp. 319-323).

Pour le CNC, cette modalité d'intégration au catalogue LAAC repose sur l'idée que les films choisis par les pairs susciteraient davantage l'intérêt des participants.

85 Présentation de la Saison Africa 2020 : https://www.saisonafrica2020.com/fr Dernière consultation : le 19 juin 2024.

86 Direction générale de l'enseignement scolaire.

87 L'Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR), créée en octobre 2019, réunit les attributions précédemment portées par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR), de l'Inspection générale de la jeunesse et des sports (IGJS) et de l'Inspection générale des bibliothèques (IGB).

2. Acteurs et structuration de LAAC à l'échelle régionale

2.1. Les acteurs institutionnels

À l'échelle régionale, l'engagement des partenaires ministériels se traduit par la mobilisation des établissements et services déconcentrés de l'État. Ainsi, les directions régionales des affaires culturelles (DRAC) relaient dans chaque région l'action du ministère de la Culture. En effet, en tant que services déconcentrés du Ministère depuis la loi du 6 février 1992, celles-ci sont chargées de mettre en œuvre la politique culturelle définie par le gouvernement[88]. C'est à ce titre qu'elles soutiennent la coordination des dispositifs nationaux d'éducation au cinéma dans les départements et régions relevant de leur compétence, par le biais notamment de subventions attribuées aux coordinations et à des actions d'accompagnement et de formation. Elles sont chargées de veiller à la cohérence de l'opération à l'échelle régionale et de faciliter une dynamique interdépartementale ; elles valident par ailleurs les structures chargées de la coordination et l'entrée de nouvelles salles de cinéma partenaires.

Il revient au Rectorat d'inscrire le dispositif LAAC dans le cadre de sa politique, permettant ainsi l'octroi des moyens tant humains que financiers nécessaires à sa mise en œuvre. Il soutient les initiatives de formation continue des enseignants – notamment par le biais du Plan académique de formation et du Plan départemental de formation aux enseignants – impliqués dans l'opération. Par le biais des Délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC), le Rectorat est censé promouvoir et légitimer l'opération au sein des établissements.

Constituées d'équipes de chargés de missions académiques et de réseaux d'enseignants missionnés en service éducatif dans des structures culturelles, les DAAC conduisent leur action culturelle en lien avec les corps d'inspection (IA-IPR et IEN[89]) et les directions académiques des services départementaux (DSDEN) ainsi qu'en partenariat avec les différents services de l'État (DRAC, DRAAF[90]…) et les collectivités territoriales.

À la différence des dispositifs Maternelle au cinéma, École et cinéma et Collège au cinéma, il n'existe pas de coordinateur de l'Éducation nationale attitré pour accompagner LAAC auprès des enseignants et en assurer le suivi auprès des différents acteurs impliqués. Il s'agit le plus souvent des référents culture, institués par le décret n° 2015-475 du 27 avril

88 L'action du Ministère de la Culture est relayée depuis 1977 dans chaque région par les DRAC. La loi du 6 février 1992 a fait des DRAC des services déconcentrés du Ministère. Elles sont chargées de mettre en œuvre, sous l'autorité du préfet de région et des préfets de département, la politique culturelle définie par le gouvernement. Elles exercent une fonction de conseil et d'expertise auprès des partenaires culturels et des collectivités territoriales dans tous les secteurs d'activité du ministère de la Culture : patrimoine, musées, archives, livre et lecture publique, musique, danse, théâtre et spectacles, culture scientifique et technique, arts plastiques, cinéma et audiovisuel.

89 Inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'éducation nationale et Inspecteur de l'Éducation nationale.

90 Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt.

2015. Ceux-ci assurent la cohérence, le suivi et la communication des projets relevant de l'EAC au sein de leur établissement.

Les Conseils régionaux sont également des acteurs-clés de la mise en œuvre du dispositif LAAC à l'échelle des territoires et détiennent un rôle important dans son adaptation aux spécificités de leurs territoires. Ils sont chargés de co-présider le comité de pilotage local, aux côtés des autres partenaires, et participent au choix des films, ainsi qu'à la mise en œuvre de l'opération à l'échelle du territoire qu'ils articulent avec leur propre politique culturelle. Le financement du coût des places et du transport des élèves vers les salles de cinéma leur revient généralement ; et ils participent souvent aussi au financement des formations et des interventions en classe.

2.2. Le comité de pilotage local

Le comité de pilotage régional LAAC est donc présidé par l'ensemble des partenaires locaux (DRAC, DRAAF, Conseil régional, Rectorat) et son secrétariat est généralement assuré par la coordination locale du dispositif – laquelle peut être constituée de plusieurs structures, notamment depuis la fusion des régions en 2015[91]. D'autres acteurs y participent, notamment des représentants d'exploitants de cinéma locaux, des représentants d'enseignants – généralement des chargés de mission auprès de la DAAC – et, le cas échéant, un représentant du pôle régional d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel[92].

Le comité de pilotage définit les orientations du dispositif LAAC selon les spécificités territoriales et en suit la mise en œuvre. Il se réunit au moins une fois par an, notamment pour établir la programmation régionale à partir du catalogue national, et donc choisir les trois films à projeter aux élèves au cours de l'année à venir.

C'est aussi l'occasion de repréciser le contenu des actions d'accompagnement et de formations afférentes à l'opération et d'évaluer quantitativement et qualitativement l'organisation du dispositif sur son territoire. Le comité de pilotage local est ainsi chargé de mesurer l'évolution du nombre de salles participantes, des établissements scolaires, des

91 La loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions, aux élections régionales et départementales et modifiant le calendrier électoral est une loi française qui procède notamment à un redécoupage des régions. Elle fait partie de l'acte III de la décentralisation mis en œuvre sous la présidence de François Hollande.

92 Les pôles régionaux ont été créés par le CNC – et confiés aux DRAC – pour dynamiser les différents dispositifs sur le terrain et renforcer les logiques de coordination et de mise en cohérence des actions de sensibilisation et d'éducation artistique au cinéma et à l'audiovisuel en région. Généralement appuyés sur des structures culturelles, les pôles ont pour missions principales d'animer le réseau des partenaires éducatifs, culturels et artistiques, à l'échelle régionale, de constituer un centre de ressources et de documentation régional, de coordonner et de développer la formation des professionnels, des médiateurs culturels, des animateurs, des formateurs… Cf. La charte des pôles d'éducation aux images : https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image/les-poles-regionaux-d-education-aux-images Dernière consultation : le 19 juin 2024.

enseignants et des élèves participants. Il assure le suivi budgétaire de l'opération et redéfinit les modalités d'inscription des classes et de leur répartition sur le territoire.

Enfin, il appartient au comité de pilotage régional de définir et d'évaluer les actions de formation, de pré-visionnement mais aussi les temps d'intervention en classe auprès des élèves. Ainsi, les comités de pilotage détiennent une marge importante au sein de l'organisation générale et contribuent largement à dessiner les contours de leurs façons de s'approprier le dispositif LAAC, en lien avec les priorités et les ressources locales.

2.3. Les établissements scolaires

La participation au dispositif LAAC s'inscrit dans le volet culturel du projet de l'établissement et le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Elle repose sur le choix des établissements qui sollicitent le cas échéant le rectorat (pour les lycées et les CFA) ou le service régional de la formation et du développement de la DRAAF (pour les lycées agricoles). Les établissements définissent les modalités de financement ou de co-financement des billets de cinéma, ou de toutes autres dépenses nécessaires à la mise en œuvre de leur projet (déplacements des élèves notamment)[93].

Les enseignants participants disposent de ressources pour les aider dans la préparation et/ou le prolongement du travail sur les films : des outils pédagogiques (livrets, ressources numériques) sont produits au niveau national par le CNC et parfois régional. Les coordinations régionales organisent également à leur attention des séances de pré-visionnement des films au programme et des sessions de formation annuelles. Outre les formations inscrites au Plan académique, les enseignants peuvent bénéficier d'autres formations organisées à l'initiative des partenaires du dispositif sur le territoire.

Il incombe généralement aux enseignants et formateurs d'accompagner les élèves et les apprentis : physiquement, puisqu'ils se rendent ensemble dans une salle de cinéma à proximité de l'établissement, et pédagogiquement : ils sont chargés de préparer la séance de projection du film, puis de mener un temps d'échange et de réflexion à l'issue de celle-ci. Enseignants et formateurs articulent souvent leur participation au projet d'établissement. Ils ont parfois recours à des interventions extérieures, souvent organisées par les structures coordinatrices.

2.4. Les professionnels du cinéma : exploitants et distributeurs

Le rôle des exploitants de salles de cinéma et de leurs équipes consiste essentiellement à accueillir les élèves et assurer la qualité des projections de films. Dans le

93 Avec la mise en œuvre du pass Culture et de l'application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (Adage) en 2023, les modalités d'inscription et de financement connaissent une évolution sans précédent dont il est difficile d'objectiver pour l'instant les pratiques et d'en analyser les conséquences.

cadre du partenariat, ils sont également sollicités pour organiser des visites, présenter les films ou organiser des temps d'échanges à l'issue de la séance.

Les salles de cinéma appliquent la politique tarifaire validée à l'échelle nationale ; à leur initiative, une tarification spécifique peut être mise en place pour permettre aux élèves de bénéficier, hors temps scolaire, de tarifs réduits. Comme les autres projections, les séances organisées dans le cadre de l'opération donnent lieu à une déclaration de recettes. D'ailleurs, en accord avec le CNC, et en complément des séances scolaires, les salles associées ont la possibilité d'organiser pour chaque film trois séances publiques en pratiquant leurs tarifs habituels en favorisant l'accès des familles à ces séances, notamment pour les plus jeunes.

Les distributeurs quant à eux s'engagent à rendre accessibles les films à toutes les salles participantes, à tenir le calendrier prévu avec les coordinations régionales et à respecter les tarifs de location fixés au niveau national dans le cadre d'un accord contractuel.

3. Le rôle des coordinations locales dans la structuration partenariale complexe de LAAC

Les structures coordinatrices du dispositif LAAC ont le plus souvent été choisies par la DRAC en concertation avec le Rectorat et le Conseil régional. Il s'agit de structures professionnelles, la plupart du temps d'associations loi 1901 œuvrant de longue date pour la diffusion du cinéma, comme les réseaux de salles de cinéma[94] et les festivals de cinéma[95]. Par ailleurs, certaines structures sont également des pôles d'éducation aux images[96] ou des agences culturelles techniques[97], sous forme d'associations ou d'établissements publics de coopération culturelle. Issus du mouvement de la décentralisation et labellisés par le ministère de la Culture et de la communication, ceux-ci peuvent être des scènes nationales[98] ou des agences régionales[99]. Enfin, notons qu'une seule structure émanant des fédérations d'éducation populaire est à ce jour coordinatrice de

94 C'est le cas de l'Association des Cinémas de Recherche Indépendants de la Région Alpine (ACRIRA), Cinéphilae (ex-ACREAMP) en Occitanie, le Réseau Est Cinéma Image et Transmission (RECIT) qui est également pôle régional pour le Grand Est, l'Association des Cinémas de Recherche d'Île-de-France (ACRIF), le réseau des Cinémas indépendants parisiens (CIP), les Écrans du Sud pour la région Sud Provence-Alpes-Côte d'Azur…

95 Comme notamment : Sauve qui peut le court métrage en Auvergne-Rhône Alpes, l'association Clair obscur et le festival Travelling en Bretagne, le Festival Cinéma d'Alès - Itinérances en Occitanie, le festival Premiers Plans d'Angers.

96 Outre RECIT, notons : l'ACAP, pôle régional image des Hauts-de-France.

97 L'ARTDAM en Bourgogne-Franche-Comté.

98 C'est le cas de La Scène nationale de Besançon, Les 2 Scènes.

99 En particulier Ciclic, l'agence régionale du Centre-Val de Loire pour le livre, l'image et la culture numérique (https://ciclic.fr/), l'agence Normandie Images et ACLA, l'agence culturelle de la Région Nouvelle-Aquitaine, agence livre, cinéma et audiovisuel. Dernière consultation : le 19 juin 2024.

LAAC : il s'agit de CinéLigue Hauts-de-France, exploitant de cinéma itinérant, classé art et essai et labellisé jeune public.

Les coordinations locales sont donc chargées de coordonner le dispositif LAAC en instaurant des partenariats entre les établissements scolaires et les salles de cinéma. Elles mobilisent les établissements scolaires, s'assurent de la circulation des informations, administrent les inscriptions, organisent les séances de pré-visionnements et projection, diffusent les contenus pédagogiques, planifient les interventions, conçoivent et mettent en œuvre les actions d'accompagnement et de formation… Cette partie de l'activité est propre aux coordinateurs de LAAC puisqu'il n'existe pas, à la différence des autres dispositifs nationaux d'éducation au cinéma, de coordinateur de l'Éducation nationale spécialement dédié.

Les coordinations locales organisent également la circulation des films en lien avec les distributeurs et les exploitants de salles de cinéma, s'assurent de l'accessibilité des outils pédagogiques nationaux auprès des salles partenaires, procèdent au suivi régulier du calendrier des séances et permettent le lien entre les salles et les établissements scolaires.

Par ailleurs, comme évoqué précédemment, ce sont également elles qui mettent en œuvre les comités de pilotage locaux afin de procéder chaque année à la programmation des films de leurs territoires à partir du catalogue national, et sous réserve de la validation du CNC en fonction des copies disponibles.

Chargées à la fois de piloter la programmation et les actions de médiation, d'assurer la coordination logistique, de construire et d'entretenir les liens entre l'ensemble des partenaires, voire de leur rappeler « les bonnes pratiques énoncées [dans le cahier des charges], le rôle de chaque partenaire et les fondamentaux au cœur de l'opération » (Cahier des charges « Ma classe au cinéma ») et enfin, de procéder à l'évaluation du dispositif, elles détiennent un rôle-clé dans la mise en œuvre du dispositif LAAC.

Prévue par le cahier des charges, sa structuration partenariale met donc en présence des acteurs très différents : instances ministérielles, représentants de l'Éducation nationale, des collectivités territoriales, professionnels de la filière de diffusion cinématographique (exploitants, distributeurs), médiateurs, associations culturelles…

Ainsi, le cahier des charges de LAAC constitue le discours-socle qui construit les rapports entre les différentes catégories d'acteurs dans une structuration partenariale, elle-même inscrite dans une logique institutionnelle élaborant des méthodologies d'intervention. Avec la politique de décentralisation, la démarche de partenariat s'est généralisée dès la fin des années 1980 et, au même titre que les autres, les dispositifs d'éducation au cinéma dont LAAC fait partie, ont associé de plus en plus d'acteurs publics et privés, complexifiant la structuration et les logiques d'action propres à chacun des territoires. En outre, d'autres partenariats sont mis en œuvre sur le terrain, en fonction des besoins spécifiques en termes d'organisation, d'accompagnement pédagogique ou de formation propres à chaque territoire.

Cette structuration partenariale met progressivement en évidence l'implication croissante des acteurs locaux – institutions culturelles et associations culturelles,

enseignants, professionnels – et l'engagement des collectivités territoriales. Impulsée par l'État, l'institutionnalisation de l'éducation au cinéma s'est historiquement appuyée sur la double action des ministères chargés de la Culture et de l'Éducation nationale et de leur représentation régionale : la DRAC et le rectorat. Pourtant, sous l'effet de la politique de décentralisation, les collectivités locales se sont en partie appropriées la politique nationale d'EAC en apportant peu à peu leur soutien aux dispositifs nationaux, non sans les imprégner de leurs propres visions et choix politiques.

À travers cette structuration partenariale de LAAC, c'est l'occasion pour les acteurs locaux de défendre et de faire valoir leurs conceptions de l'éducation au cinéma – parfois différentes, divergentes ou changeantes. À travers la mobilisation d'acteurs aux cultures hétérogènes et le parti-pris de les faire travailler ensemble, c'est aussi la rencontre, et parfois la confrontation, de représentations et de valeurs qui sont à l'œuvre, réactivant ainsi « l'éternel débat sur le cinéma comme objet d'art ou moyen de culture » (Souillés-Debats, 2013, p. 32) ayant structuré l'éducation au cinéma tout au long du XXe siècle.

Enfin, si l'État s'est très largement engagé dans l'éducation au cinéma pour des raisons historiques, politiques et économiques, les collectivités territoriales ne sont pas en reste : la politique de déconcentration et de décentralisation a renforcé leur rôle à l'échelle des régions, permettant à celles-ci d'adapter à leurs propres contextes le dispositif LAAC tel qu'il s'est construit au niveau national. Les enjeux régionaux rendent ainsi compte d'un premier niveau d'appropriation, par les politiques locales, des discours institutionnels nationaux.

Chapitre 9. Le déploiement de LAAC à l'échelle de l'Occitanie

Ce chapitre examine plus spécifiquement le déploiement de LAAC à l'échelle de la région. Il montre comment LAAC constitue un enjeu des politiques locales et revient, selon une double perspective diachronique et synchronique, sur les spécificités de la coordination de Midi-Pyrénées, puis sur celles de Languedoc-Roussillon, avant de rendre compte de la façon dont le dispositif s'est reconfiguré en Occitanie dans un contexte de fusion des régions.

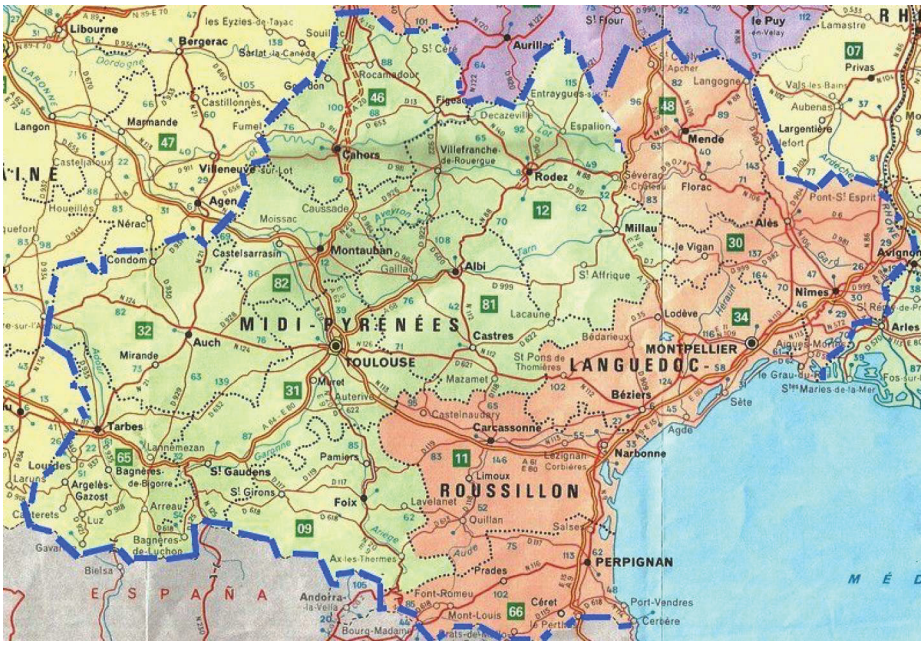


Figure 10: Carte politique de l'Occitanie formée des anciennes régions LR et MP

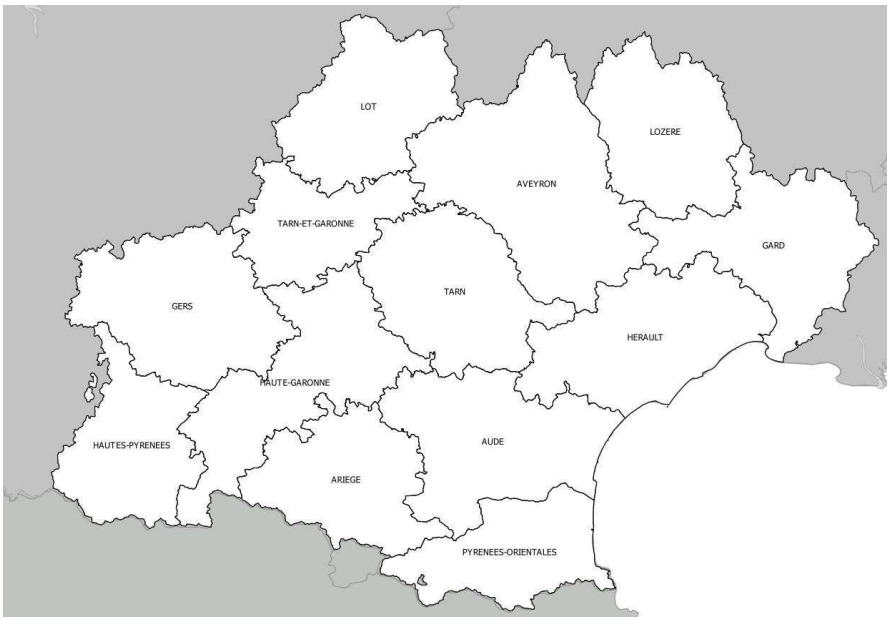


Figure 11: Carte des départements de la région Occitanie

1. LAAC, un enjeu de politique locale

Avec la politique de décentralisation impulsée au cours des années 1990, les collectivités locales se sont peu à peu affirmées comme des partenaires institutionnels et financiers essentiels des dispositifs d'éducation au cinéma puis, plus largement, de l'EAC. Avant de revenir concrètement sur la façon dont LAAC constitue un enjeu majeur des politiques locales, examinons la manière dont les acteurs politiques s'approprient les discours institutionnels en Occitanie, et avant 2016, date de la fusion régionale, en Midi-Pyrénées (MP) et Languedoc-Roussillon (LR).

1.1. La décentralisation et la déconcentration des enjeux du dispositif national

De façon générale, nous observons que les conceptions de l'éducation au cinéma telle qu'elle s'est institutionnalisée sont généralement reprises dans les discours. Ainsi, le cinéma comme œuvre qu'il faut apprendre à décrypter trouve un écho à l'échelle régionale, comme en atteste l'éditorial de la présidente du conseil régional d'Occitanie Carole Delga introduisant le programme LAAC de l'année 2016-2017 :

> Le cinéma est un art total dans lequel chaque élément, qu'il s'agisse de l'image, du récit, de la musique ou de la lumière, dialogue avec tous les autres et contribue à créer une œuvre. Pour appréhender cette complexité et en saisir pleinement les nuances, l'œil du spectateur a besoin d'en connaître les codes. C'est la raison d'être de l'opération Lycéens et apprentis au cinéma.

Par ailleurs, elle justifie la participation du conseil régional par l'ambition partagée de la démocratisation culturelle : « En soutenant cette opération, la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée assume pleinement sa volonté de rendre la culture accessible partout et à tous, particulièrement aux jeunes » (éditorial de Carole Delga. Programme LAAC Occitanie 2016-2017).

L'impératif de démocratisation prévalait déjà au sein de la politique culturelle en Midi-Pyrénées (MP) et en Languedoc-Roussillon (LR). Dominique Paillarse, alors directeur régional des affaires culturelles de MP, et Marc Latané, conseiller cinéma et audiovisuel à la DRAC MP – toujours en poste au sein de la région Occitanie – insistent en 2009 sur le fait que « le taux de pénétration des dispositifs […] se révèle [au niveau régional] bien souvent supérieur à la moyenne nationale » confirmant ainsi une réussite « indéniable » (Cités dans le rapport du CNC « Géographie de l'éducation au cinéma », 2009, p. 218).

Le dispositif LAAC est donc perçu par les services déconcentrés de l'État comme un outil au service de la politique de démocratisation culturelle et de généralisation de l'EAC. Au niveau régional, on se targue aussi pleinement de « toucher » un grand nombre

d'élèves. Dans l'éditorial qu'il rédige en 2012 à l'occasion de la 8e édition de LAAC en LR, Christian Bourquin, alors président de la Région LR, justifie l'intérêt de LAAC pour la région par l'accroissement des effectifs touchés :

> Avec cette 8e édition, le programme Lycéens au Cinéma prouve aujourd'hui qu'il est arrivé à pleine maturité. En effet, avec près de 90 établissements scolaires et plus de 7 000 élèves qui seront accueillis dans une trentaine de salles de cinéma des cinq départements de la Région, il affirme pleinement sa place dans le paysage régional.

Enfin, là aussi, certains discours locaux défendent l'idée que le cinéma comme 7e art détient des vertus éducatives et critiques. Ainsi, dans l'éditorial de la programmation de 2005-2006, Martin Malvy, alors président du Conseil régional de MP, écrit :

> La présentation d'œuvres majeures du Septième Art, et plus largement la confrontation des jeunes au cinéma d'Art et d'essai constituent les moyens les plus sûrs pour éduquer à l'image et à la critique. (Éditorial de Martin Malvy du programme LAAC de l'année 2005-2006)

Enfin, l'enjeu culturel de participer à la transmission d'une culture cinématographique est ici aussi revendiqué. À titre d'exemple, dans l'éditorial de 2020-2021, Carole Delga et Etienne Guyot, Préfet de la région Occitanie, affirment : « Forger, enrichir, diversifier la culture cinématographique : c'est la raison d'être du dispositif LAAC en Occitanie. »

Ainsi, les discours locaux coïncident en grande partie avec ceux véhiculés par les institutions à l'échelle nationale, témoignant d'une appropriation globale des orientations politiques. Pourtant, LAAC constitue aussi un enjeu pour les acteurs institutionnels locaux qui déploient, à travers le dispositif, leur propre politique culturelle.

1.2. Un enjeu de valorisation de la filière cinématographique

Au moment de la crise sanitaire, certains acteurs institutionnels ont défendu une politique de soutien envers le milieu cinématographique : participer au dispositif LAAC est alors devenu un argument pour relancer une filière professionnelle. C'est dans ce sens que Carole Delga et Etienne Guyot affirment à l'été 2020 :

> La crise sanitaire puis les difficultés économiques et sociales que chacun de nous affronte et qui frappent les acteurs culturels en particulier, rendent encore plus nécessaire ce dispositif qui s'inscrit également dans la perspective d'une réouverture durable des salles de cinémas de proximité. Décidons ensemble de faire front uni pour la relance de la filière audiovisuelle en région Occitanie, en soutenant les actions de diffusion mises en place lors de cette reprise d'activité.

L'argument économique est clairement mobilisé par les acteurs régionaux. Outre leur responsabilité envers les lycées du territoire, leur engagement dans le dispositif tient en grande partie à leur politique de soutien de la production audiovisuelle. Cette dimension est particulièrement perceptible du côté de la région LR jusqu'en 2015, puis au niveau de l'Occitanie. Comme le démontre l'analyse des programmes LAAC, l'enjeu de valorisation de la production audiovisuelle régionale se traduit par la programmation systématique d'un film tourné et / ou produit en région, et le recours à des professionnels du cinéma résidant sur le territoire.

Dès l'année 2005-2006, correspondant à la 1re édition LAAC en LR, la coordination régionale programme *Un beau matin*, court métrage d'animation réalisé en 2005 par Serge Avédikian produit par La Fabrique, studio d'animation et maison de production situé dans le Gard[100] . À partir de cette date, un court métrage soutenu par la DRAC et la Région vient compléter chaque année le programme des trois films destinés aux élèves et apprentis de Languedoc-Roussillon.

En 2012-2013, c'est un film documentaire tourné en région qui est programmé, et cette fois à la place d'un film du répertoire national : *Armand, 15 ans l'été* de Blaise Harrison (2011). Dans son éditorial, le président de la Région LR et sénateur Christian Bourquin justifie ainsi la programmation du film régional en arguant de sa reconnaissance par le milieu cinématographique national et l'intérêt qu'il revêt pour LAAC :

> Pour la première fois cette année c'est un moyen métrage, *Armand, 15 ans l'été*, réalisé par Blaise Harrison qui conclura cette nouvelle année scolaire. Tourné en Languedoc-Roussillon avec le soutien de la Région, il a été dévoilé l'an dernier à la Quinzaine des réalisateurs à Cannes. Cette première permettra un accompagnement professionnel accru et encore plus d'interventions en classes, interventions qui sont un marqueur fort de Lycéens au Cinéma dans notre territoire. (Bourquin, 2012)

Du point de vue des acteurs locaux, programmer un film produit en région confère à celui-ci une légitimité institutionnelle et un soutien financier accru, tout en facilitant le travail d'accompagnement en classe. Ce qui semble prédominer pour la Région LR, c'est bien, à travers LAAC, la valorisation de la production régionale et son inscription dans un champ plus large. C'est ce que viennent confirmer d'autres éditoriaux, tel que celui de 2014 dont Bourquin se sert d'ailleurs, par la même occasion, pour faire valoir sa politique générale en faveur du cinéma régional :

100 Fondée en 1984, la Fabrique est le studio d'animation du cinéaste Jean-François Laguionie qui y réalise *Gwen, le livre de sable* (1985), puis *Le Château des singes* en 1999 ; elle participe notamment à la production *Princes et Princesses* de Michel Ocelot (2000), *L'Île de Black Mór* de Jean-François Laguionie (2005) et *Kérity, la maison des contes* de Dominique Monfery (2009). Les activités de la Fabrique sont définitivement arrêtées en 2017. Cf. notamment Bastide & Durand (1999).

> La programmation de *Michael Kohlhaas* d'Arnaud Des Pallières[101], qui a eu les honneurs de la compétition du festival de Cannes l'an dernier, confirme la pertinence de la politique cinématographique régionale dont témoignent également cette année les nouveaux films de Mélanie Laurent, Djinn Carrenard ou Tony Gatlif, également soutenus par la Région Languedoc-Roussillon en partenariat avec le CNC. Je suis particulièrement heureux que notre attachement au court métrage soit souligné par la présence au programme du film *Les Mistons*, une œuvre courte mais ô combien importante dans l'histoire du cinéma puisqu'elle marqua les débuts simultanés dans notre région de François Truffaut et de la regrettée Bernadette Lafont. (Bourquin, 2014)

Cette orientation propre au dispositif LAAC tel qu'il se déploie en LR s'élabore en lien avec les acteurs professionnels locaux, comme le souligne Isabel Martinez, conseillère cinéma à la DRAC LR :

> Depuis la création des dispositifs d'éducation au cinéma, les professionnels du Languedoc-Roussillon (exploitants, ciné-clubs, réseaux associatifs, réalisateurs) se sont investis fortement dans cette politique nationale de formation des jeunes à l'art cinématographique. […] Au-delà des modalités nationales, ces dispositifs sont adaptés aux réalités et initiatives départementales (Citée dans le rapport du CNC « Géographie de l'éducation au cinéma », p. 178).

À la même époque, la programmation en MP se construit en dehors de la production régionale et s'appuie essentiellement sur le catalogue national. Lorsqu'il sélectionne un « film régional » – terminologie employée par le CNC pour désigner à l'origine le film susceptible d'être choisi chaque année en dehors du catalogue national –, le comité de pilotage porte son choix sur des films de patrimoine, comme en 2002-2003 avec *Les Oiseaux* de Alfred Hitchcock (1963).

Dominique Paillarse, directeur régional des affaires culturelles de Midi-Pyrénées, et Marc Latané, conseiller cinéma et audiovisuel à la DRAC Midi-Pyrénées, insistent sur la structuration d'un réseau d'acteurs de terrain, qu'ils considèrent comme le facteur-clé du bon fonctionnement du dispositif à l'échelle régionale :

> Tout ce remarquable travail est le résultat d'un profond sillon tracé méticuleusement depuis plus de 20 ans par des équipes passionnées, associations de cinéphiles ou exploitants, auxquelles il faut rendre hommage car sans elles rien de tout cela n'existerait. Ces actions ne pourraient se mener, non plus, sans le militantisme des équipes sur le terrain (enseignants et partenaires culturels) et sans l'appui indéniable et totalement indispensable des collectivités locales. (Cités dans le rapport du CNC « Géographie de l'éducation au cinéma », p. 218)

---

101 *Michael Kohlhaas* est un film franco-allemand coécrit et réalisé par Arnaud des Pallières, d'après le roman éponyme de Heinrich von Kleist. Présenté en compétition officielle lors du Festival de Cannes 2013, le film sort le 14 août 2013.

L'histoire de l'éducation au cinéma en Midi-Pyrénées et des multiples réseaux d'acteurs cinéphiles ou militants[102] explique peut-être le choix de mettre en valeur, au côté de l'engagement des collectivités locales, celui des acteurs de terrain. Cette orientation s'explique surtout par le fait qu'il n'y ait pas d'agence culturelle régionale en Midi-Pyrénées, comme elles se sont développées dans la plupart des régions à partir de 2004. à l'inverse de LR, c'est « l'administration directe de la culture » qui est privilégiée par MP (Négrier & Simoulin, 2018)[103]. Le déséquilibre entre l'Ouest et l'Est vient ainsi colorer durablement la façon de s'approprier le dispositif LAAC sur les territoires locaux.

À sa création en 2016, l'Occitanie s'appuie pleinement sur l'agence culturelle préalablement délimitée à LR, et qui devient Occitanie films. LAAC s'affirme alors comme un support de soutien à la filière professionnelle, tant au niveau de la production que de la diffusion, venant modifier profondément le paysage local.

2. La coordination Midi-Pyrénées de « Jeunes et lycéens au cinéma » (JLC), ancêtre de LAAC

Depuis la fusion des régions Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon (2016), la mise en œuvre du dispositif en Occitanie reste assurée par les deux structures associatives qui en avaient jusque-là la responsabilité à l'échelle de chaque région : Cinéphilae (ex-ACREAMP) dans les départements de l'ouest, et le festival Cinéma d'Alès -Itinérances dans les départements antérieurement situés en LR.

L'approche diachronique nous permet ici d'éclairer la façon dont se sont progressivement construites les spécificités propres à chacune des coordinations, notamment en termes de programmation et d'actions de médiation. Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'analyse de plusieurs matériaux : les bilans, plaquettes de programmation et dossiers pédagogiques des deux coordinations, les éléments issus de l'observation participante et les communications personnelles avec les coordinateurs. Le principe de triangulation des informations a permis de retracer les contextes dans lesquels se sont

102 Cf. notamment : Gallois, 2016 ; Gallois & Laborderie, 2018 ; Laborderie, 2021. Cf. également Auzel & Laborderie, 2018.

103 « Dans la logique territorialisée […], la présence d'agences incarnant un secteur ou un ensemble de disciplines n'est pas impérative. L'administration directe de la culture est privilégiée, au besoin à l'appui de comités d'experts, où les élus sont éventuellement associés. C'est ce qui se passe à l'Ouest [de l'Occitanie] […] le modèle de l'agence joue un rôle plus important à l'Est [de l'Occitanie], où il développe des missions de connaissance et d'observation, d'expertise, voire de concertation et de mise en œuvre, sur plusieurs domaines. C'est le cas de "Réseau en scène", de "Languedoc-Roussillon Cinéma" ou de "Languedoc-Roussillon Livre et Lecture", même si elles ne disposent pas du pouvoir de délivrer directement des aides. Ce dernier pouvoir demeure dévolu à l'institution politique. Mais le rôle d'"intelligence active" de l'agence sur son espace est fondamental dans une articulation filière/territoire. Elle ne met pas l'agence à l'abri de controverses sur les limites de son rôle "informel", sur les préférences qu'elle défend *de facto*, sans parfois même en avoir conscience. » (Négrier & Simoulin, 2018, pp. 101-102)

dessinées deux façons différentes de s'approprier à l'échelle locale le dispositif LAAC, pensé et édicté nationalement.

2.1. Cinéphilae, au service des salles de cinéma de proximité

Créé en 1982 à l'initiative de l'AFCAE[104] et de plusieurs exploitants de salles du Grand Sud-Ouest, l'ACREAMP[105], qui devient en 2022 Cinéphilae, est un réseau associatif de salles de cinéma art et essai, situé à Toulouse, et financé par le CNC, la DRAC et la Région Occitanie/Pyrénées-Méditerranée.

L'association a pour objectif premier de soutenir la diffusion des œuvres Art et Essai et d'accompagner les salles du réseau dans leur travail de programmation et d'animation. Sur son site Internet, elle se désigne comme « un passeur culturel au service de tous les publics ». Cette mission se traduit par trois axes identitaires : le réseau professionnel, la diffusion et l'animation des salles, et l'éducation aux images.

Cinéphilae facilite la mise en œuvre d'animations dans les salles de cinéma adhérentes (rencontres avec les réalisateurs, interventions de spécialistes du cinéma, ateliers pour enfants…) et organise des journées professionnelles durant lesquelles les animateurs et programmateurs des cinémas se réunissent pour visionner des films en avant-première et ainsi préparer la programmation de leur salle.

Enfin, elle coordonne le dispositif depuis 2002 en région MP et dans l'académie de Limoges (Nouvelle-Aquitaine), suite à une convention signée entre la DRAC et le Conseil régional lui confiant ainsi la mise en œuvre de ce qui s'intitule, à l'origine, l'opération « Lycéens et jeunes au cinéma en Midi-Pyrénées » (JLC)[106]. La réunion constitutive de l'opération se déroule le 29 mai 2002, dans les locaux du cinéma toulousain, l'ABC, en présence des représentants des partenaires institutionnels, ainsi que de la personne chargée de mission « Actions jeunes » au CNC.

---

104 Créée en 1955 par des directeurs de salles et des critiques de cinéma, l'AFCAE (Association Française des Cinémas Art et essai) fédère un réseau de cinémas de proximité indépendants et d'associations territoriales partout en France, lequel compte actuellement 1 200 établissements et 32 associations régionales et départementales. A propos des origines de l'AFCAE, cf. Meusy, 2020.

105 Le changement d'identité – d'ACREAMP à Cinéphilae – est acté le 28 juin 2022 à l'occasion des 40 ans de l'association fêtée au cinéma partenaire Ciné32 (Auch). Pour Luc Cabassot, délégué général de la structure et coordinateur régional de LAAC, il ne s'agit pas d'une réorientation des objectifs mais plutôt une simple nécessité de modifier le précédent acronyme territorialement très marqué qui ne correspondait plus à la nouvelle configuration née de la fusion des régions. Dans un article pour la revue professionnelle *Box Office pro*, Luc Cabassot explique que la nouvelle identité, traduite en nom et en logo, marquent l'« attachement à l'art et essai, et ce cube qui représente autant une boîte à idées qu'une salle de cinéma, à remplir d'émotion et de spectateurs ». Cf. Algan, A. (2022, juin). L'ACREAMP devient Cinéphilae. *Box Office pro*. Cf. https://www.boxofficepro.fr/lacreamp-devient-cinephilae/ Dernière consultation : le 19 juin 2024.

106 Le budget prévisionnel 2003-2004, annexé au bilan du 1er trimestre 2003, fait état de la répartition des participations financières institutionnelles : 150 000 € du Conseil régional et 15 250 € de la DRAC. Par ailleurs, ce sont les établissements scolaires qui financent les entrées (à 2,30 euros/élève), ce qui correspond à une prise en charge estimée à hauteur de 71 622 € (pour 10 380 élèves).

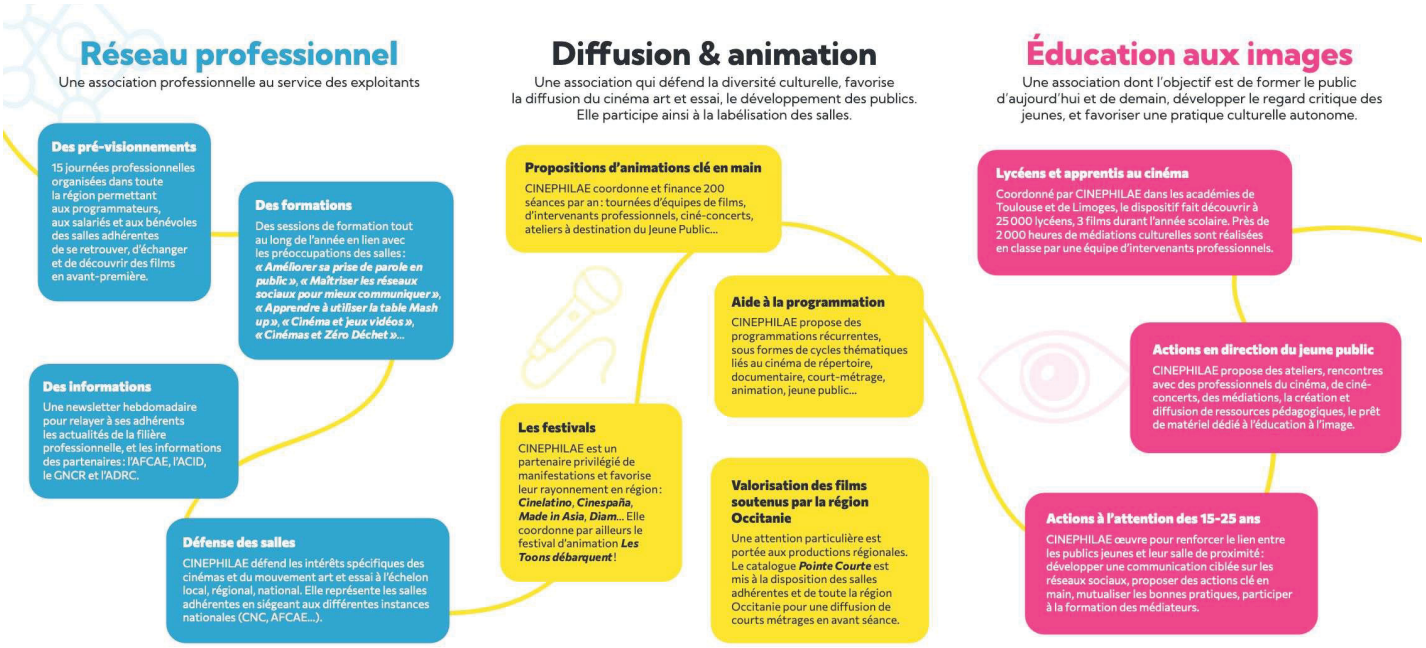


Figure 12 : Présentation officielle des champs d'activité de Cinéphilae (site Internet)

2.2. Les films du catalogue et leur accompagnement au cœur du dispositif en Midi-Pyrénées

Le bilan du 1er trimestre 2003 rappelle le cahier des charges auquel doit se soumettre la coordination : la projection d'un film par trimestre, l'organisation d'interventions en classe et la mise à disposition de ressources pédagogiques, permettant aux enseignants de préparer la venue des intervenants[107] :

Un film choisi dans une liste nationale élaborée par les différents représentants des régions et le CNC est projeté en version originale et sous-titrée en français, chaque trimestre pour les élèves. Dans les jours qui suivent, un spécialiste de cinéma, réalisateur, scénariste, ingénieur du son, enseignant, … intervient dans une classe concernée, en accord avec l'enseignant, pour créer un dialogue avec les élèves, pour apporter un regard particulier sur le film. (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2003)

Soulignons qu'il s'agit, dès l'origine du déploiement en MP, et contrairement à la plupart des autres coordinations, d'accompagner les films par des interventions, et d'envisager celles-ci comme des espaces de dialogue avec les élèves qui étaient censés, au préalable, avoir échangé autour du film avec leurs enseignants. Les interventions acquièrent un statut de légitimation culturelle de l'opération, la soustrayant de « l'habituelle "sortie cinéma" » et lui conférant au contraire une ambition formative « de futurs spectateurs éclairés » (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2023). Une convention avec des associations locales – La Trame[108], Gindou cinéma[109], puis Eidos[110] l'année suivante – est rapidement signée pour permettre aux professionnels réunis dans ces structures de devenir intervenants scolaires.

Pour renforcer le lien avec les salles de cinéma, un deuxième volet prévoyait, à l'origine, un tarif préférentiel sur une sélection de films que les jeunes pouvaient visionner en dehors du temps scolaire :

---

107 A l'origine, il s'agissait d'un cahier pédagogique de 24 pages élaboré par la Bibliothèque du film (Bifi), association créée en décembre 1992 qui regroupait et conservait des collections provenant des Archives françaises du film, de la Cinémathèque française, de l'IDHEC et de la Fémis. Elle a fusionné, en 2007, avec la Cinémathèque française. Les ressources pédagogiques produites dans le cadre de LAAC ont ensuite été élaborées par le CNC.

108 La Trame est une association d'éducation à l'image rattachée à la société de production Lapilli, créée en 1990 par un collectif d'étudiants de l'ESAV. La structure a été mandatée par la DRAC en 2010 pour assurer la coordination régionale du dispositif Passeurs d'Images, d'abord en Midi-Pyrénées puis pour l'Occitanie en partenariat avec Cinémaginaire, puis à partir de 2020, l'accompagnement pédagogique du dispositif Collège au cinéma en Haute-Garonne.

109 L'association Gindou Cinéma a été créée en 1989 à Gindou, commune de 300 habitants située dans le Lot. Elle organise le festival Les Rencontres cinéma depuis quarante ans et coordonne localement les dispositifs nationaux d'éducation au cinéma. L'association mène également des actions pour le public professionnel : résidences d'écriture de scénario et bureau d'accueil de tournages.

110 L'association Eidos est créée en 1995 à Montauban, dans le Tarn-et-Garonne, et organise des projections et des actions d'éducation à l'image sur l'ensemble du territoire.

> Mensuellement, l'ACREAMP conseille et aide la promotion d'une série de films en général Art et essai. Mises en places pour la première fois en France, des cartes attribuées aux élèves, participant ou non à l'opération, leur permettent […] d'assister à des projections à prix réduits (généralement 3€). Cette carte est accompagnée d'un mode d'emploi précisant les salles de la région participant à l'opération, salles ouvertes à tout élève. (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2023)

La première édition s'ouvre les 8 et 9 octobre 2002, à la Cinémathèque de Toulouse, avec le prévisionnement des trois films, animé par le critique, enseignant et historien du cinéma Joël Magny[111] : *Ressources humaines* de Laurent Cantet, *Chat noir chat blanc* d'Emir Kusturica et *La Soif du mal* d'Orson Welles. De façon à optimiser le lancement de l'opération, plusieurs projections et réunions préparatoires sont organisées dans l'ensemble des huit départements.

Le premier trimestre permet de réunir 10 224 élèves autour de 99 projections de *Ressources humaines* dans 45 salles de cinéma ; suivront 9 939 entrées pour *Chat noir, chat blanc*, puis 8 061 pour L*a Soif du mal.*

Si le 1er programme est élaboré par l'ACREAMP sans consultation étant donné les courts délais, les programmes suivants correspondront au choix négocié et débattu au sein du comité de pilotage régional. Ainsi, la réunion du 6 juin 2003 rassemble à l'Athanor, scène nationale d'Albi, 78 personnes (40 enseignants, directeurs de salles de cinéma, intervenants, représentants des tutelles…) pour procéder au choix des trois films à programmer pour la deuxième édition (2003-2004) : *Les Oiseaux* d'Alfred Hitchcock, *Les Yeux sans visage* de Georges Franju et *The Party* de Blake Edwards.

Le bilan avance l'hypothèse que le vote s'est porté sur trois films de patrimoine car leurs titres étaient les plus connus : « ce vote démocratique semble être, en réalité, plus le reflet d'un choix sur des films connus par des enseignants qui n'oseraient pas se prononcer sur des films plus récents et peut-être plus accessibles aux lycéens et jeunes concernés. » (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2023)

Ce constat traduit une problématique récurrente qui oriente les choix des modalités de programmation au cours de son histoire : mise en place d'un questionnaire préalable dans lequel les partenaires (intervenants, enseignants) expriment leurs vœux, expérimentation d'un comité jeune de programmation… Et c'est à la suite de cette expérience que le comité régional de pilotage sera complété par deux représentants de l'ensemble des enseignants et deux représentants des intervenants « afin ne pas renouveler les vicissitudes créées par le processus précédent » (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2023).

Cet épisode traduit une volonté d'associer l'ensemble des acteurs de terrain œuvrant au sein du dispositif de façon à faciliter l'adhésion des élèves. Le souci du public se

111 Joël Magny (1946-2017) était critique et historien du cinéma, chargé de cours à l'université de Paris-VIII, et directeur de collection aux *Cahiers du cinéma*.

manifeste aussi discrètement au sein du bilan lorsqu'il fait état de la réception des films par les élèves : le film *Les Oiseaux* aurait été « largement apprécié » « malgré son côté effets spéciaux un peu désuets », tandis que les projections du film *Les Yeux sans visage* auraient « permis de mettre en relief le goût des élèves pour le cinéma fantastique et leur acceptation d'un certain cinéma français. » (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2023)

C'est également en 2003 que sont organisées, pour la première fois, les journées de formation à Auch, en prélude au festival Indépendances et création, organisé par Ciné 32 et présidé par Alain Bouffartigue, co-fondateur et président de l'ACREAMP[112]. Elles sont animées par Joël Magny, Jean Douchet[113] et Daniel Serceau[114], tous trois représentants reconnus de la cinéphilie « moderne », et réunissent près de 120 enseignants.

C'est ainsi très clairement dans la tradition cinéphilique que s'inscrivent les premiers pas de LAAC en Midi-Pyrénées, notamment au travers des journées de formation organisées à Auch. Pourtant, la place importante qu'occupent les professionnels locaux intervenant pour le dispositif et se réclamant le plus souvent de l'éducation populaire, nuance cette approche et traduit là encore, mais au niveau local cette fois, un héritage ambivalent et plus complexe qu'au prime abord.

C'est au cours de ces premières années que le travail d'accompagnement des films auprès des élèves devient un axe fort du déploiement régional du dispositif. L'ACREAMP obtient de la région une rallonge budgétaire pour permettre d'augmenter le volume horaire des interventions en classe :

> Pensant que ce laps de temps [de 1h] est tout à fait insuffisant pour mener un dialogue avec une trentaine ou plus d'élèves, nous avons demandé (et obtenu) à ce que ces interventions durent de 1h30 à 2h, afin d'assurer une meilleure efficacité dans la discussion, afin d'ôter l'impression "sortie au cinéma". (Bilan ACREAMP, 1er trimestre 2003)

112 Alain Bouffartigue demeure à ce jour le président d'honneur de Cinéphilae. Par ailleurs, il est le fondateur, dans le Gers, de l'association Ciné 32 (et de son festival Indépendance(s) et Création, dont il reste le président. Il a aussi été vice-président de l'Association Française des Cinémas d'Art et Essai (AFCAE) de 1994 à 2015 : dans le sillage de Jean Lescure et aux côtés de Patrick Brouiller, en tant que président de l'AFCAE, et de Xavier Blom, en tant que vice-président, il a contribué à la promotion du mouvement Art et Essai en France.

113 Jean Douchet (1929-2019) était critique aux *Cahiers du cinéma* à l'époque de la Nouvelle Vague, il fut désigné comme le « Socrate du cinéma » par Joël Magny dans l'introduction de son livre d'entretiens avec lui (Douchet, 2013) ; ou plus communément « l'érudit passeur de cinéma » (cf. notamment l'émission « A voix nue » de France Culture: https://www.radiofrance.fr/franceculture/jean-douchet-l-erudit-passeur-de-cinema-9472163) Dernière consultation : le 19 juin 2024.

114 Daniel Serceau est professeur à l'université Paris I Panthéon-Sorbonne et il est l'auteur de nombreuses publications dont *Symptômes du jeune cinéma français* (2008) qui interroge trois des paradigmes « perdus » de la culture cinématographique classique : le film comme symptôme de société, l'œuvre comme connaissance de soi et de l'autre, le cinéma comme leçon de vie.

C’est encore une fois l’idée d’une rupture avec la vision récréative de la séance de cinéma qui est revendiquée : l’intervenant devient le garant d’une approche sérieuse – mais pas scolaire – du cinéma.

Au regard de l’ensemble des coordinations régionales, le volume d’heures d’intervention en classe est particulièrement important en MP, traduisant le choix de la structure porteuse, mais aussi de la région qui en assure le financement.

Cette situation n’est pas sans évoquer ce que dit Enel (2011) à propos de l’implication croissante des collectivités territoriales dans l’EAC, mesurée par l’accroissement des budgets dédiés. Cette implication vient modifier « la place et le rôle des intervenants tout au long de la chaîne de décision allant du local au national » (Enel, 2011, p.6). Elle précise néanmoins :

> Cette implication demeure extrêmement variable d’un territoire à l’autre, avec des communes ou des intercommunalités très investies et, à l’autre extrémité, des communes peu sensibilisées et peu désireuses de s’engager dans l’éducation artistique et culturelle. Cette réalité rend impossible une uniformisation des modes d’intervention et oblige à les adapter à la diversité des contextes locaux. (p.6)

Les intervenants tiennent une place à part au sein du dispositif LAAC tel qu’il se déploie en Occitanie, et plus encore dans l’académie de Toulouse, puisqu’ils assurent de nombreuses heures d’intervention dans les classes et forment une équipe relativement stable de professionnels – certains interviennent dès l’origine. L’importance attribuée aux interventions constitue une particularité qui remonte à la naissance du dispositif en Midi-Pyrénées (MP), sous l’impulsion de la région. La coordination assurée par l’ACREAMP – devenue Cinéphilae – avait alors contracté un partenariat avec les associations La Trame (Toulouse, Haute-Garonne) et Gindou cinéma (Gindou, Lot) regroupant toutes deux des intermittents du spectacle, en plus d’intervenants engagés à titre individuel. Ils sont alors une trentaine à intervenir dans les classes de lycées et les centres d’apprentis. Les bilans annuels établis par la coordination MP font état, en 2003-2004 de 543 interventions de 1h30 ou 2h auprès de 15 871 élèves (env. 56,2 % des élèves ayant assisté aux films)[115]. Prenant appui sur les retours des enseignants, le bilan 2003-2004 mentionne l’« accueil enthousiaste » des interventions ; si ce retour ne peut être objectivé, il traduit en tout cas une impression que semble corroborer l’augmentation constante des demandes d’intervention dans les classes.

Nous ne disposons pas de document mentionnant des éléments prescriptifs quant à ces interventions, néanmoins, le bilan mentionné ci-dessus laisse paraître en filigrane les attentes de la coordination :

115 Les interventions ont démarré dès le lancement du dispositif en 2002-2003 mais les chiffres fournis par les bilans font apparaître une contradiction : dans l’un des documents, il est stipulé que 277 interventions se sont déroulées ; dans un autre, qu’elles ont représenté 73,2 % des élèves ayant assisté aux projections – soit 752 interventions.

> Un des objectifs principaux de l'opération est de développer le sens critique et de modifier le rapport au cinéma des élèves, de les amener à aborder les films comme des œuvres possédant une logique et fonctionnant selon des parti-pris esthétiques originaux qui leur sont propres et non plus comme de simples divertissements. (Bilan 2003-2004)

Les propos de la coordination renvoient alors clairement aux discours institutionnels et, plus largement, à une conception du cinéma qui a largement dominé le paysage de la cinéphilie française. La conception d'un « cinéma d'auteur » s'est construite à partir d'une politique des auteurs puisant ses origines dès les années 1920 en faisant prévaloir le culte de l'auteur, et légitimant ainsi le cinéma comme art (Gauthier & Vezyroglou, 2013). Cette politique a nourri une large partie de la cinéphilie française, imposant comme modèle de compréhension du fait cinématographique « la trinité sacrée de l'évolution des formes, de la singularité des œuvres et de l'individualité auctoriale » (Gauthier & Vezyroglou, 2013, p.14).

Si la mission conférée aux intervenants s'est ouverte et diversifiée, c'est dans cet ancrage de la cinéphilie classique que s'est construit l'accompagnement des films du dispositif LAAC.

La nomination de Luc Cabassot en 2004 comme coordinateur du dispositif entérine une pratique propre à cette coordination locale : la participation du coordinateur aux interventions en classe, selon les mêmes modalités que les intervenants « extérieurs »[116]. Cette situation contribue à définir les contours spécifiques de la coordination MP, à la fois centralisée et très ancrée sur le terrain. Ainsi, pour évaluer son action, la coordination s'appuie très tôt sur l'analyse de questionnaires adressés chaque année aux partenaires opérationnels – enseignants, intervenants, exploitants de salles de cinéma[117]. Cette démarche est renforcée à partir de 2015 avec la mise en œuvre de plusieurs actions visant à améliorer la connaissance du terrain et à renforcer les liens entre les intervenants. Nous y revenons au chapitre 19.

116 Dénomination qui demeure à ce jour employée, peut-être parce que l'extériorité se prête bien à la situation : les intervenants ne dépendent administrativement ni de la structure coordinatrice, ni bien sûr des établissements scolaires dans lesquels ils interviennent.

117 À partir de 2007, l'ACREAMP envoie aux enseignants un questionnaire leur permettant de participer aux choix des films et de la thématique de programmation : « Suite au sentiment des enseignants d'être « écartés » du choix des titres de la programmation, un questionnaire leur a été envoyé afin qu'ils se positionnent sur les thématiques proposées. C'est la synthèse de ces questionnaires […] qui a servi de base au choix de la programmation 2006/2007 » (Bilan Lycéens et jeunes au cinéma en Midi-Pyrénées 2006/2007).

3. La coordination Languedoc-Roussillon de LAAC

La façon de s'approprier le cahier des charges national se construit très différemment en Languedoc-Roussillon, où s'établit un lien très fort à la production régionale, comme nous l'avons évoqué plus haut. Une autre des particularités de la coordination LR provient de la nature même de la structure coordinatrice : un festival de cinéma.

3.1. Le festival Cinéma d'Alès - Itinérances

Créé en 1983, le festival Cinéma d'Alès - Itinérances revendique, sur son site internet, son soutien à « la jeune création européenne » à travers la programmation de « films qui n'auront pas la chance d'une exposition commerciale majeure » et affirme son investissement « dans l'éducation à l'image avec une programmation jeune public et des actions en direction des élèves de la maternelle à l'université » (site Internet du festival). Le festival Cinéma d'Alès - Itinérances s'inscrit pleinement dans la filiation des festivals créés à partir de la fin des années 1950 « sous l'influence croisée de la cinéphilie montante et du renouveau des moyens d'action des groupements d'éducation populaire », se construisant comme « nouvelles interfaces de découvertes de productions filmiques qui, par nature, ne trouvent pas forcément leur place dans le panorama de la distribution » (Taillibert, 2021, p. 18)[118].

La programmation dédiée aux enfants et aux adolescents s'est peu à peu développée au sein du festival en affichant deux enjeux majeurs : la défense du cinéma comme art et l'expérience du cinéma en salles : « Il n'y a pas d'âge pour trouver le chemin des salles, s'émerveiller devant le grand écran, vibrer au rythme des images et des sons, s'immerger totalement dans l'expérience du cinéma » (site Internet). Cette programmation réservée en priorité au public scolaire se compose d'une trentaine de films, et s'accompagne d'ateliers, de concours, de rencontres (fig. 13) et d'expositions. À ce titre, le festival revendique sa participation à l'éducation du regard « afin de ne plus être un simple spectateur mais un témoin averti » (site Internet[119]).

---

118 En amont de la retranscription d'un entretien d'Antoine Leclerc, délégué général du festival, Christel Taillibert retrace la genèse des festivals dans laquelle s'inscrit celui d'Alès. Elle revient sur la difficulté de certains films à trouver une place dans les circuits de distribution en salles : « Leur format, leur genre, leur origine, leur mode de production, leur contenu les écartent souvent de cette "voie royale" constitutive du modèle économique traditionnel autour duquel s'est historiquement construite la filière cinématographique » (Tallibert, 2021, p.18). « Sur un modèle plus local, plus éditorialisé, moins médiatisé, des manifestations empruntant aux festivals internationaux leur modèle événementiel vont ainsi se proposer comme de nouvelles interfaces de découvertes de productions filmiques qui, par nature, ne trouvent pas forcément leur place dans le panorama de la distribution, leur offrant ainsi une visibilité nouvelle. » (Taillibert, 2021, p. 18)

119 Cf. : https://itinerances.org/presentation/ Dernière consultation : le 19 juin 2024.

Au-delà du festival, l'association mène tout au long de l'année plusieurs actions dont l'animation et la coordination des dispositifs d'éducation à l'image, tel que École et Cinéma dans le Gard et LAAC depuis 2005.



Figure 13 : Rencontre avec Jimmy Laporal-Trésor, réalisateur du film Les Rascals *(2022) au Festival Cinéma d'Alès - Itinérances (mars 2023). Crédit : Midi libre-Alexis Bethune*

3.2. Une structuration « décentralisée »

Dans un contexte de changement politique[120], LAAC est initié en LR à partir de l'année scolaire 2005-2006. D'après Catherine Augé (communication personnelle, 9 janvier 2009), coordinatrice jusqu'en 2020, le festival Cinéma d'Alès – Itinérances a été directement désigné par la région pour assurer la coordination générale car la structure assurait déjà celle du dispositif École et cinéma depuis 2003 et était partenaire culturel de Collège au cinéma, alors coordonné par la salle de cinéma d'Uzès dans le Gard, et des options cinéma-audiovisuel. Ces expériences ajoutées au travail mené dans le cadre du festival en direction des publics scolaires assoient la légitimité de la structure.

La région affiche une volonté forte, et finance l'équivalent d'un poste dès le démarrage de l'opération en LR, avec comme cahier des charges, l'accompagnement des enseignants dans le cadre des formations et la mise en œuvre d'interventions ponctuelles dans les classes.

120 Georges Frêche (1938-2010), alors maire socialiste de Montpellier succède en mars 2004 à Jacques Blanc (1939-) resté président du Conseil régional pendant dix-huit ans.

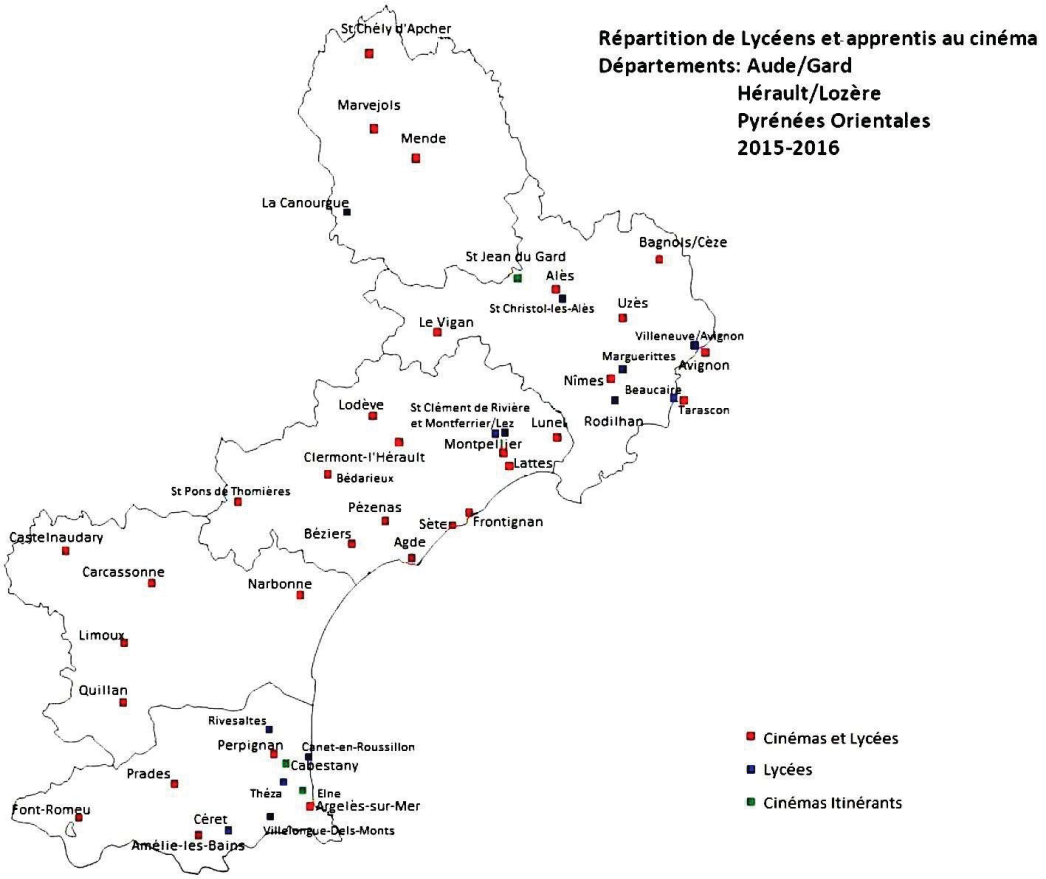


Figure 14 : Carte représentant la répartition des structures partenaires LAAC dans le LR (2015-2016). Source : Bilan LAAC LR 2015-2016

Parce que les actions menées en direction du jeune public au cours du festival sont déjà nombreuses et chronophages *(« c'est à cette époque que le JP au sein du festival est devenu une énorme machine »* (communication personnelle avec Catherine Augé, 9 janvier 2023) avec notamment l'organisation de classes en résidence), Itinérances choisit, en accord avec la région, de s'appuyer sur d'autres structures avec qui elle va ainsi partager la coordination : les Amis du cinoch' (Aude), Languedoc-Roussillon Cinéma (Hérault), l'Institut Jean Vigo et Cinémaginaire (Pyrénées orientales)[121]. La coordination du dispositif dans le Gard et en Lozère est directement assumée par Itinérances[122].

Cette organisation en étoile teinte fortement la façon dont le dispositif LAAC se déploie localement, créant parfois un sentiment de morcellement et de distance avec le terrain, comme en témoigne Catherine Augé, en comparant les façons de faire des deux coordinations :

121 L'Institut Jean Vigo coordonne l'opération pour les établissements situés à Perpignan, tandis que Cinémaginaire coordonne l'ensemble des participants du département hors Perpignan.

122 Ce que confirme l'analyse des différents documents consultés (en particulier les bilans rédigés par la coordination locale).

> *« Quand on a commencé, on était moins… vu l'éclatement de chaque partenaire culturel, nous notre position en tant que « chef de file », en tant que partenaire régional principal, plus nos départements, à savoir Gard et Lozère, à gérer… Nous on ne travaillait pas du tout comme Luc qui, lui était très proches des enseignants. Nous on l'était un peu moins parce qu'on avait d'autres choses à côté…* […] *Ce n'était pas du tout la même façon de travailler, mais vraiment pas… »* (communication personnelle avec Catherine Augé, 9 janvier 2023)

L'identité festivalière de la structure coordinatrice constitue une autre spécificité marquant clairement le dispositif ; si la manifestation polarise l'activité d'Itinérances, réduisant quelque peu la place accordée à la coordination du dispositif LAAC, elle dynamise en revanche les échanges avec le milieu cinématographique et facilite la participation de certains professionnels du cinéma au dispositif.

3.3. Un lien fort à la production locale

La coloration locale se concrétise ainsi par le rapport aux « ressources locales » (communication personnelle avec Catherine Augé, 9 janvier 2023), en termes de participation directe de cinéastes – notamment au cours de *« tournées dans les classes »* – et de programmation. Au-delà des trois titres puisés dans le catalogue national, LAAC LR choisit, dès le début, de diffuser un court métrage produit dans la région.

Initiée par la région, la démarche rend possible, du point de vue de la coordination, la rencontre entre élèves ou apprentis et cinéastes : *« c'était une volonté régionale de faire vivre ce cinéma à travers le dispositif* […]. *Ça avait un avantage : c'était une facilité pour permettre la rencontre avec les professionnels »*. C'est, par exemple, dans cette perspective que le réalisateur Serge Avedikian est invité à rencontrer des lycéens et des apprentis pour échanger avec eux à propos de son court métrage *Chienne d'histoire* (2009). Le précédent, *Un beau Matin*, avait d'ailleurs été programmé la première année (2005-2006). D'autres courts métrages (contemporains, et produit en LR) ont ainsi été proposés en complément de programme : *Le remords* de Yann Sinic (2006), *Mao* de Jean Christophe Villard (2006), *Ecuador* de Estelle Journoud et Benoît Audé (2008)… Parfois, c'est un film documentaire qui est proposé, comme en 2008-2009 avec *La Maternité d'Elne* de Frédéric Goldbronn (2002), documentaire historique[123]. Pour accompagner ce choix, une exposition sur la

123 En novembre 1939, à Elne, à côté de Perpignan, une jeune institutrice du Secours suisse aux enfants victimes de la guerre aménage une maternité de fortune dans un château à l'abandon. Six-cents enfants pourront y naître et y survivre à l'écart des camps, jusqu'à sa fermeture par les Allemands en avril 1944. Le réalisateur Frédéric Goldbronn a retrouvé une vingtaine d'enfants nés dans ce lieu, des mères et des membres du personnel de l'époque. Ils se sont réunis pendant plusieurs jours dans le château qui abritait la maternité. Le film est le récit de cette rencontre. Cf. https://www.fondationshoah.org/memoire/la-maternite-delne-un-film-de-frederic-goldbronn Dernière consultation : le 19 juin 2024.

Retirada, « Il était une fois la République espagnole », était proposée dans les établissements scolaires.

Comme nous l'avons vu plus haut, les éditoriaux rédigés par les représentants de la région LR insistaient sur le lien fort entre LAAC et la production locale. Et finalement, on comprend que la coordination locale compose très bien avec cette orientation : au sein de la plaquette de programmation 2015-2016, elle ménage ainsi un encart dédié aux dix ans de l'opération, intitulé « Un lien fort avec la production régionale » :

> Dès le lancement, à la rentrée 2005, de Lycéens et Apprentis au cinéma en Languedoc-Roussillon, la coordination régionale et les partenaires du dispositif ont eu à cœur d'associer aux films du catalogue du CNC un titre tourné en région. Réaffirmée, cette volonté se traduit cette année par la programmation au 3e trimestre de *Suzanne*, second long métrage remarqué de Katell Quillévéré dont le tournage s'est déroulé dans de nombreuses communes du territoire régional (Alès, Sète, La Grand-Combe, Nîmes…). (Programme LAAC LR 2015-2016)

Si la programmation d'un film régional concernait en effet d'abord les courts métrages, on observe, à la lecture des programmes, que le choix du long métrage, vient en remplacement d'un des trois films puisés dans le catalogue national – et non plus seulement en complément du programme : c'est le cas de *Armand, 15 ans l'été* de Blaise Harrison (2011). Catherine Augé se souvient que le film documentaire « a beaucoup tourné », que le réalisateur a rencontré les enseignants et les élèves pour accompagner ce qu'elle nomme un choix « osé » :

> « Armand, 15 ans, *c'est un choix osé par exemple. C'est l'histoire d'un lycéen qui a une sexualité très limite, on ne sait pas trop, lui non plus…* […] *ce n'est pas évident… c'était avant qu'on parle de tout ça, on était en 2012-2013… c'est fou comme ça va vite ! Et ça a bien fonctionné, on n'a pas eu… les enseignants nous faisaient confiance… ça commençait à se durcir aussi mais bon… »* (communication personnelle, 9 janvier 2023)

La bascule vers la programmation d'un long métrage produit en région, non en complément mais à la place d'un des films du catalogue national, se confirme en 2014-2015 avec *Michael Kohlhaas*, premier film de fiction régional à être programmé dans le cadre de LAAC. Il représente pour les organisateurs « une grande fierté », comme l'exprime Antoine Leclerc :

> Avec *Michael Kohlhaas* d'Arnaud des Pallières, c'est la première fois qu'un long métrage contemporain tourné en grande partie dans la région, en l'occurrence dans les Cévennes, est inscrit au programme. Ce film important, choc du Festival de Cannes en 2013, sera ainsi découvert en salles de cinéma par des milliers de lycéens répartis sur tout le territoire régional. […] au-delà de son lien fort au territoire, cette adaptation ambitieuse d'une nouvelle d'Heinrich Von Kleist, qui a conquis plus de 160 000 spectateurs en France, conjugue des qualités rares qui en ont fait « un

> blockbuster d'auteur » pour reprendre l'expression de Michel Guérin dans Le Monde. (Éditorial du dossier pédagogique sur *Michael Kohlhaas*, 2014)[124]

L'année suivante, la coordination LR programme *Suzanne* de Katell Quillévéré (2013). C'est la dernière année avant la fusion et l'on identifie très bien, à travers l'examen des différents documents (plaquette de programmation, bilan et dossier pédagogique consacré à Suzanne), le souci des acteurs locaux d'asseoir leur façon de s'approprier le dispositif LAAC et de revendiquer des rapports étroits avec les institutions :

> L'inscription de *Suzanne* à Lycéens au cinéma est une étape importante de nos liens entretenus avec le film, qui remontent à son tournage […]. Cette articulation entre les films et le territoire où ils se sont tournés est rendue possible parce que les acteurs du dispositif sont convaincus de la plus-value apportée par cette proximité, tout en répondant aux attentes d'éducation artistique à l'image portées par les ministères de la Culture et de la Communication et de l'Éducation nationale. Enfin, cet ambitieux travail est rendu possible grâce au soutien de la Région Languedoc-Roussillon et de la DRAC Languedoc-Roussillon, permettant ainsi aux enseignants d'amener leurs élèves dans les salles de la région. (Éditorial du dossier pédagogique sur *Suzanne*, 2015)[125]

Le soutien de la région est manifeste, elle impulse même parfois certaines dynamiques en faveur de la production cinématographique locale ; d'abord directement, puis à partir de 2016 par l'intermédiaire de son agence culturelle Languedoc-Roussillon Cinéma. Ce soutien apparaît bien plus ambivalent du côté de l'Éducation nationale :

> *« Pour ce qui est de la région* […], *c'était clairement "culture, culture", et "soyons audacieux", en revanche, à l'Education nationale, c'était moins clair. Ça dépend des gens, vraiment ! »* (Catherine Augé, communication personnelle, 9 janvier 2023)

La question des acteurs revient souvent : par leurs conceptions du dispositif, leurs cultures, leurs engagements, leurs ancrages associatifs ou institutionnels, ils donnent une coloration spécifique au dispositif :

> « […] *tout dépend aussi* […] *si on a un grand cinéphile à l'éducation nationale* […] *il peut être assez exigeant au niveau cinématographique ; celui qui était avant, peut-être moins* […], *ça dépend beaucoup des personnes présentes, de ceux qui représentent les institutions. »* (communication personnelle, Catherine Augé)

---

124 https://www.occitanie-films.fr/wp-content/uploads/2021/01/dossier_michael_kohlhaas_de_arnaud_des_pallieres.pdf Dernière consultation : le 19 juin 2024.

125 L'éditorial du dossier pédagogique est d'ailleurs co-signé par Antoine Leclerc, en qualité de délégué général de la structure coordinatrice, et par Karim Ghiyati, directeur de Languedoc-Roussillon Cinéma, l'agence régional devenue pôle d'éducation au cinéma en 2010, et s'apprêtant à s'étendre sur l'ensemble de la nouvelle région. Cf. https://www.occitanie-films.fr/wp-content/uploads/2021/01/suzanne-web.pdf Dernière consultation : le 19 juin 2024.

La question du choix des films demeure centrale ; reposant sur le comité de pilotage qui réunit l'ensemble des partenaires du dispositif, la programmation est aussi le fruit des acteurs y participant. Catherine Augé souligne certaines évolutions qu'elle a pu observer au cours de son activité, tant dans l'organisation qu'au niveau des processus de sélection :

> *«* […] *je crois qu'on faisait confiance au dispositif : dans la mesure où les films étaient proposés nationalement à LAAC… On nous a toujours dit aux Rencontres [nationales de LAAC] que les films étaient choisis, sélectionnés, que ce n'était pas au hasard : qu'il y avait des pédagogues, des gens qui s'était penchés dessus pour les choix des films du dispositif donc on faisait relativement confiance au dispositif… Après, ça a pu arriver des discussions sur des films qui n'en finissaient pas… Il y a eu des films qui ont été difficiles à… Et puis il y a pas mal de films que les gens ne connaissent pas aussi dans les comités qui choisissent… Donc il faut les convaincre… »*

Catherine Augé estime qu'il y a globalement une bonne compréhension des objectifs du dispositif par les enseignants, lesquels ne remettent pas le choix des films en question. Pour elle, l'apport du dispositif est avant tout d'amener les adolescents au cinéma et d'*« ouvrir le cinéma d'auteur à des ados ! ».*

3.4. Un « accompagnement ambitieux » revendiqué

La plaquette 2015-2016 du programme LAAC en LR, produite à la veille de la fusion des régions, revendique un « accompagnement ambitieux » des élèves :

> Une démarche volontariste tournée vers un approfondissement des œuvres, initiée dès la première année du dispositif, a permis la mise en place de nombreuses heures d'interventions dans les classes de professionnels du cinéma. Plus de 50 % des 8000 lycéens inscrits sont ainsi chaque année concernés par ces rencontres. Par ailleurs, profitant de la proximité des équipes des films tournés en région, plusieurs réalisateurs, scénaristes, techniciens, ont pu partager avec les élèves leur expérience de tournage. (Plaquette de programmation LAAC LR 2015-2016)

L'accompagnement se définit donc comme ambitieux parce qu'il concilie la participation de professionnels du cinéma reconnus et la visée quantitative du dispositif. Hormis les réalisateurs des courts métrages et films documentaires produits en LR, certains cinéastes ou acteurs impliqués dans les films de la liste nationale se prêtent ainsi à l'exercice en se rendant dans les classes pour échanger avec les élèves. C'est le cas par exemple de Rabah Ameur-Zaïmeche, réalisateur de *Bled Number One* (2005), programmé au 3e trimestre de l'année 2010-2011 ; ou, plus récemment, d'Abel Jaffri, acteur dans le film *Timbuktu* d'Abderrahmane Sissako (2015).



Figure 15 : Abel Jaffri devant des lycéens de Limoux et de St Christol-les-Alès.
Photos : La Dépêche – Lycée Jacques Prévert

En revanche, peu de mention faite d'autres types d'intervenants et, à la différence de MP, ceux-ci ne se rencontrent pas. La structuration « décentralisée » de LAAC en LR explique cette différence : autant l'ACREAMP centralise l'activité des intervenants, autant il revient à chaque coordination départementale la charge de l'organisation des interventions dans son propre périmètre.

Du côté des enseignants, il existe une formation annuelle, intégrant le Plan académique de formation (PAF), donc prise en charge par le Rectorat et organisée par chacune des coordinations départementales à tour de rôle :

> *« Les formations pour les enseignants ont toujours été tournantes géographiquement, elles se déroulaient sur un département différent. Chaque coordination prenait en charge la formation. »* (communication personnelle, Catherine Augé)

Les formations se déroulent ainsi à Narbonne, à Nîmes, à Alès, à Perpignan, à Montpelier, à Sète… *« mais jamais en Lozère, on savait que personnes ne viendrait »*, en raison de sa difficulté d'accès. Elles réunissent généralement près de 200 enseignants, et sont de plus en plus suivies au fil des années et de l'accroissement des inscrits. Pour la coordination régionale, ces temps de formation représentent un moment privilégié puisqu'ils permettant le lien direct avec les enseignants, que la structuration « décentralisée » permet peu d'avoir le reste de l'année.

Ainsi, pour les multiples raisons que nous venons d'évoquer, la traduction du dispositif LAAC en Languedoc-Roussillon est tout à fait différente qu'en Midi-Pyrénées.

	Midi-Pyrénées			Languedoc-Roussillon		
	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	Nombre d'entrées	Nombre de lycées	Nombre d'élèves	Nombre d'entrées
2002-2003	102	10 580				
2003-2004	100	11 667				
2004-2005	109	12 383				
2005-2006	106	13 067	28 402	39	3 262	7 603
2006-2007	120	14 579	30 734	62	4 675	10 546
2007-2008	113	13 167	29 727	74	5 442	12 883
2008-2009	117	15 405	33 945	84	6 447	15 038
2009-2010	122	15 518	34 543	84	6 489	16 006
2010-2011	127	17 318	39 422	85	6 837	15 000
2011-2012	128	16 791	36 411	85	6 826	15 053
2012-2013	124	16 531	37 244	94	6 873	
2013-2014	134	16 750	40 389			
2014-2015	124	16 757	40 455	85	7 685	15 946
2015-2016	142	17 962	42 328	91	9 357	21 648
2016-2017	143	18 633	45 302			

Tableau 4 : Évolution du nombre d'inscrits et d'entrées (MP et LR)

Tableau produit à partir des chiffres disponibles au sein des bilans des deux coordinations

4. L’invention de LAAC Occitanie dans le contexte de fusion : une coordination à deux têtes

À l’aube de la fusion des régions LR et MP, nous sommes donc en présence de deux manières très différentes de s’approprier le dispositif LAAC, tel qu’il est défini institutionnellement, à l’échelle nationale. Il n’y a pas *un* modèle mais des interprétations et des mises en œuvre différentes de LAAC en tant qu’orientation donnée par le politique. Ces interprétations se sont progressivement construites dans des contextes propres à chacune des deux coordinations (type de structure coordinatrice, organisation à l’échelle du territoire, politique culturelle régionale, acteurs locaux), et ont structuré durablement le déploiement de LAAC dans les deux régions. Nous allons examiner à présent la façon dont elles organisent et assurent leurs missions dans le contexte de fusion des régions.

4.1. Une politique culturelle régionale à inventer dans un climat de fusion tendu

Comme l’ont très bien analysé Négrier et Simoulin (2018), bien que l’entité administrative régionale ait souvent été envisagée « comme la fille aînée de l’État, répercutant ses principes grâce à une administration professionnalisée et au "compagnonnage" des directions régionales du ministère de la Culture […], la façon dont les politiques culturelles ont été conduites par les régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées » traduit d’importantes différences (2018, p. 100). Notons parmi elles le financement de politiques culturelles différemment positionnées, les priorités d’intervention publique, les logiques d’intervention[126] et les modèles d’organisation (agences culturelles régionales à l’est et administration directe de la culture à l’ouest). Bref, ces divergences expliquent les différentes façons de concevoir la politique culturelle à l’échelle de la région.

L’opposition à la fusion est manifeste en Midi-Pyrénées et en Languedoc-Roussillon. Cette dernière paraît encore moins disposée à s’y plier (pétition, oriflamme géante au conseil régional à Montpellier…). Cette fusion s’opère néanmoins, dans un climat complexe de défiance :

> […] entre les directions générales, la mésentente et la défiance sont nettes. L’interdiction de contacter (même par téléphone) ses homologues, pourtant appelés à partager qui un même service, qui une même politique, est édictée dans les deux régions. Si, avant la fusion, les services se côtoyaient et s’appréciaient, en dehors de quelques exceptions personnelles, le rapprochement législatif se traduit

126 Par exemple, la logique sectorielle prévalant en Languedoc-Roussillon s’avère aux antipodes de celle pratiquée en Midi-Pyrénées, agissant quant à elle suivant une logique territoriale (Négrier & Sibertin-Blanc, 2021, pp. 153-176).

> paradoxalement par une fracture politique pendant laquelle toutes les appréhensions associées à un changement d'une telle ampleur se propagent. (Négrier & Simoulin, 2021, p. 17).

Cette invention compliquée de l'Occitanie induit celles de nouvelles politiques et, par ricochet, de nouvelles façons de faire ensemble dans une nouvelle région dont le processus de fusion est celui d'une « consolidation » (Négrier & Simoulin, 2021, p. 11), c'est-à-dire entre deux anciennes régions équilibrées en termes de ressources[127], ne déterminant *a priori* pas la répartition des rôles. La mise en convergence de politiques régionales n'est pas la seule à s'effectuer difficilement. C'est aussi le cas des actions, des programmes et des dispositifs impulsés ou mis en œuvre directement par l'État : « ces difficultés ne sont pas moins considérables pour les dispositifs régionaux de l'État lui-même, réputés pourtant intangibles, et que l'on découvre avoir été contingents aux territoires, sensibles à leurs identités culturelles » (Négrier & Sibertin-Blanc, 2021, p. 164).

Sans entrer dans le détail au niveau institutionnel, notons que les conséquences de cette fusion douloureuse sur la redéfinition de LAAC ne sont évidemment pas anodines.

4.2. Un modèle de fusion ou de juxtaposition ?

C'est dans ce contexte tendu que les coordinations de LAAC se sont progressivement rapprochées pour tenter de concilier des approches différentes du dispositif :

> L'action 2015/2016 aura été marquée par l'union des ex régions Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées effective au 1er janvier 2016 et c'est naturellement que les coordinations Lycéens et apprentis au cinéma de l'ACREAMP et du Festival de cinéma d'Alès - Itinérances se sont rapprochées dès 2015 à travers plusieurs réunions d'information et d'échanges afin d'accompagner au mieux cette transition. (Bilan LAAC LR 2015-2016)

Il s'agit pour les coordinations de s'acclimater à une nouvelle façon de mener la politique culturelle régionale, notamment en lien avec l'agence régionale Languedoc-Roussillon Cinéma, qui s'étend en 2019 à l'ex-MP et devient Occitanie films[128]. L'impact de la fusion des régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées entraîne donc la nécessité de composer avec de nouveaux acteurs, de fusionner les comités de pilotage, de redéfinir

127 À la différence de la fusion par absorption (d'une petite par une grande, comme la région Auvergne-Rhône-Alpes ou la Nouvelle-Aquitaine).

128 Au-delà de ses missions d'accueil des tournages, d'animation de la filière professionnelle et de la valorisation des films tournés et / ou produits en région, Occitanie films – et avant elle Languedoc-Roussillon Cinéma – assure une mission de Pôle régional d'éducation aux images, label créé en 1999 à l'initiative du CNC dans le but de « dynamiser les différents dispositifs et leur donner plus de cohérence sur le terrain » (site du CNC).

des façons de travailler et d'élaborer une programmation en commun autour de trois films – comme cela était le cas dans chacune des académies.

Ainsi, la question d'une programmation commune sur l'action 2016-2017 « s'est imposée comme une évidence à ces deux structures et celles qui leur sont associées » (Bilan LAAC LR 2015-2016). À partir d'une liste des films non encore diffusés dans les deux coordinations, le comité de pilotage s'est mis d'accord sur une première programmation commune : *L'Impossible M. Bébé* d'Howard Hawks (1938), *Les Combattants* de Thomas Cailley (2014) et *Sans toit ni loi* d'Agnès Varda (1985). Le bilan fait état de « la convergence des points de vue sur les titres et leur exploitation possible au travers de la programmation ». Le choix de S*ans toi ni loi* permet aux deux structures de maintenir une certaine cohérence avec la façon dont elles fonctionnaient préalablement puisqu'il correspond à la liste nationale mais qu'il est tourné dans le Gard et l'Hérault. À ce titre, il fait l'objet d'un site pédagogique dédié créé par Languedoc-Roussillon Cinéma comme les autres titres régionaux à venir.

Enfin, pour la coordination ex-Midi-Pyrénées, c'est un autre grand changement : celui du nom. Afin d'acter ce rapprochement, l'ACREAMP adopte en effet la dénomination « Lycéens et apprentis au cinéma », abandonnant ainsi définitivement « Jeunes et lycéens au cinéma » et le logo associé.



Figure 16 : Changement de nom et de logo du dispositif en MP : à gauche : l'ancien logo JLC (Jeunes et lycéens au cinéma) ; à droite : le logo LAAC présent sur les programmes (en haut) et celui sur le générique de présentation du programme 2023-2024 et reprenant la typographie utilisée à l'échelle nationale.

Un comité de pilotage élargi se réunit chaque année – plusieurs fois par an au moment de la crise sanitaire due à la Covid 19 – principalement autour des coordinateurs de chacune des structures ainsi que les partenaires (notamment les coordinations départementales, les représentants institutionnels des académies de Montpellier et de Toulouse et les représentants de la commission éducation à l'image d'Occitanie films. Le choix des films procède d'une discussion argumentée sur une sélection de titres proposée de concert par les coordinations, et ayant fait l'objet d'une consultation auprès des enseignants et des intervenants.

La programmation de films régionaux soulève quelques heurts. En 2016-2017, aucun film produit en région n'est choisi ; l'année suivante, deux courts métrages sont projetés en amont des films du catalogue[129], la troisième année (2018-2019), c'est le film *Vie sauvage* de Cédric Kahn (2013) qui est sélectionné malgré le peu d'adhésion de la coordination de l'ouest… Depuis, il semblerait qu'un compromis ait été trouvé et que le choix des films régionaux fasse l'objet d'une réelle concertation. C'est, semble-t-il, le cas pour les films *Josep* de Aurel (2020) et *La Traversée* de Florence Mialhe (2021).

Enfin, la mutualisation de ressources pédagogiques, de documents de communication et d'outils d'évaluation vient peu à peu construire un territoire commun. Un premier document de communication présentant l'action 2016-2017 est ainsi réalisé en partenariat : « premier objet tangible de notre coopération », « il présente un recto identique et un verso partiellement commun » et précise des objectifs identiques :

> Les objectifs de ce dispositif national d'éducation à l'image soutenu par le CNC sont de faire évoluer le regard porté par les jeunes sur le cinéma, de développer une approche critique de l'image et du son, de percevoir les éléments d'un langage différent et de former le public de demain. Au-delà de la démarche initiatique et éducative à la culture cinématographique, cette opération vise à donner envie à ce jeune public d'assister, pour eux-mêmes, à de nombreuses autres projections en salles. (Bilan LAAC 2015-2016)

Dès 2016, les deux coordinations choisissent la coopération estimant que la « mise en réseau, au plus près des publics, sur un territoire aussi vaste que la nouvelle grande région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée est indispensable : l'action 2016-2017 sera l'occasion de resserrer nos liens, de développer les dialogues et d'être ensemble force d'initiative. » Les années suivantes le permettent, notamment à travers les différents supports et la mise en œuvre de projets communs à l'heure où le dispositif LAAC et les salles de cinéma ont été largement malmenés par la crise sanitaire.

129 *Le sens du toucher* de Jean-Charles Mbotti Malolo (2014) et *Belle Gueule* d'Emma Benestan (2014) ont tous deux bénéficié du soutien de la région LR, avant la fusion.

Malgré cet important processus de rapprochement, on constate la permanence de spécificités propres à chaque territoire académique : ainsi, le maintien de la structuration de LAAC telle qu'elle s'est construite dans chacun d'entre eux révèle davantage une juxtaposition de deux coordinations qu'une fusion. D'ailleurs, c'est ce qu'expriment clairement les bilans de l'opération : malgré la mise en commun d'outils et la rédaction à quatre mains (et même bien plus…) de synthèses évaluatives, LAAC Occitanie forme, en bonne harmonie, une coordination à deux têtes.

4.3. Des différences au sein de LAAC Occitanie : approche statistique (2021-2022)

Au cours de l'année 2021-2022, ce sont 28 880 élèves (soit près de 16 % des élèves du territoire) qui ont participé au dispositif LAAC en Occitanie, ainsi répartis : 9 730 élèves dans l'académie de Montpellier et 19 150 dans celle de Toulouse, scolarisés au sein de 196 établissements (76 et 120)[130]. Les élèves participant à LAAC sont ainsi deux fois plus nombreux du côté de l'ex-région MP. Par ailleurs, parmi l'ensemble des élèves, 13 703 élèves de la région sont inscrits en classe de seconde en lycée général et / ou technologique, soit 47 % des élèves.

La disparité entre les deux académies s'observe également au niveau des enseignants impliqués : 309 du côté de l'ex-LR et 568 du côté de l'ex-MP, soit 877 enseignants, représentant près de 22 % des enseignants de la région[131]. Néanmoins, quel que soit leurs lycées de rattachement, ils enseignent majoritairement les lettres, d'un bout à l'autre de la région.

Par ailleurs, en Occitanie, ce sont 91 établissements cinématographiques (sur un parc de 216 soit env. 42% des salles de cinéma) qui ont accueilli des élèves. Parmi eux, 74 sont classés Art et essai et 41 sont des mono-écrans. Trois circuits itinérants participent également à l'opération. Un tiers des établissements se situe dans l'académie de Montpellier, et les deux autres tiers dans celle de Toulouse.

Toujours en 2021-2022, 57 793 entrées ont été réalisées dans le cadre de LAAC dans la région, ce qui signifie en moyenne 2 séance par élève inscrit. Cette différence significative entre le cahier des charges national prévoyant trois séances par an et son appropriation locale, s'explique par une difficulté croissante des enseignants à s'organiser

130 Les chiffres indiqués ici couvrent l'année 2021-2022 ; ils sont issus du bilan produit par la direction des politiques territoriales du CNC à partir de la compilation des données de questionnaires administrés auprès des coordinatrices et coordinateurs de chaque Région participant au dispositif LAAC, et de données nationales de l'Éducation nationale et du CNC.

131 Ce chiffre est à considérer avec prudence car il ne tient pas compte des formateurs de CFA, ni des formateurs de l'enseignement agricole, pour lesquels les rédacteurs du CNC n'ont pu réunir les données nationales correspondantes.

depuis la réforme du lycée en 2018, avec en particulier la disparition du groupe classe[132].

Là encore, nous pouvons observer une différence entre les deux académies : 16 286 entrées sont réalisées à l'est et 41 507 à l'ouest, soit respectivement, en moyenne : 1,7 séance et 2,2 séances par élève.

	Nbr établissements	% Nbr établissements	Nbr enseignant.e.s	% Nbr enseignant.e.s	Nbr classes	% Nbr classes	Nbr élèves	% Nbr élèves
Ariège	**9**	4,3%	**26**	2,9%	**43**	3,7%	**940** (+178)	3,3%
Aveyron	**15**	7,2%	**50**	5,7%	**67**	5,8%	**1 853** (+251)	6,4%
Gers	**13** (-1)	6,3%	**66**	7,5%	**94**	8,2%	**2 294** (+ 337)	7,9%
Haute Garonne	**46** (+2)	22,2%	**242**	27,4%	**319**	27,7%	**8 497** (- 411)	29,4%
Hautes Pyrénées	**10** (-2)	4,8%	**33**	3,7%	**48**	4,2%	**905** (-165)	3,1%
Lot	**13** (+2)	6,3%	**37**	4,2%	**58**	5,0%	**1 253** (+93)	4,3%
Tarn	**16**	7,7%	**72**	8,2%	**108**	9,4%	**2 396** (-44)	8,3%
Tarn et Garonne	**9** (+2)	4,3%	**33**	3,7%	**37**	3,2%	**1 012** (-197)	3,5%
Aude	**10**	4,8%	**37**	4,2%	**41**	3,6%	**950** (-140)	3,3%
Gard	**20** (-3)	9,7%	**100**	11,3%	**122**	10,6%	**2 885** (-280)	10,0%
Hérault	**29** (-1)	14,0%	**134**	15,2%	**158**	13,7%	**4 326** (-727)	15,0%
Lozère	**3**	1,4%	**9**	1,0%	**9**	0,8%	**281** (-6)	1,0%
PO	**14** (+2)	6,8%	**44**	5,0%	**47**	4,1%	**1 288** (+125)	4,5%
2021/2022	**207**		**883**		**1 151**		**28 880**	
Rappel 2020/2021	206	+1	942	- 59	1190	- 39	29866	- 986

Tableau 5 : Répartition des inscriptions des élèves au dispositif LAAC en Occitanie par département. Source : Bilan LAAC Occitanie 2021-2022.

132 Au sujet de la réforme, cf. le rapport n° 22-23-048b (juillet 2023) produit par l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR).



Figure 17 : Carte des salles de cinéma partenaires de LAAC en Occitanie. Source : plaquette de programmation 2021-2022

Concernant les interventions extérieures, nous l'avons précédemment évoqué, leur nombre est particulièrement élevé en Occitanie au regard des autres régions : 804 interventions d'environ deux heures ont été menées auprès de 22 459 élèves, ce qui représente, à l'échelle nationale, 37 % des interventions et 36 % des élèves. Cette spécificité provient de l'académie de Toulouse : ainsi, 216 interventions extérieures ont été menées côté est (auprès de 6 436 élèves), contre 885 du côté ouest de la région (auprès de 25 260 élèves).

La diversité des acteurs en charge de ces interventions est en partie partagée par les deux académies : critiques, universitaires, professionnels du cinéma[133]… Ce qui les distingue, c'est la participation très active des coordinateurs dans les classes et la présence de « médiateurs » du côté de Cinéphilae, à la différence du dispositif LAAC tel qu'il s'élabore dans l'académie de Montpellier (tableau 6).

Région	Nombre d'interventions	Type d'intervention : théorique, pratique, sur un film, un thème…	Qualité de l'intervenant : professionnel du cinéma, critique, universitaire…	Durée	Nombre total d'élèves et d'apprentis participants
Occitanie **2 coordinations** - les 6 actions présentées en premier ci-contre ont été mises en place par la coordination de l'académie de Montpellier **=> 194 interventions pour 8 102 élèves et apprentis *** - Les 4 suivantes ont été organisées par la coordination de l'académie de Toulouse **=> 610 interventions pour 16 435 élèves et apprentis** *** 48 interventions ont été annulées soit environ 1450 élèves qui n'ont pas pu profiter de ces temps d'échanges.** **=> 146 interventions effectives pour 6 652 élèves et apprentis**	34	Analyse théorique *Breakfast Club*	Universitaire/critique/ professionnel du cinéma	1h	906
	8	Analyse théorique *Breakfast Club*		1h30	212
	56	Analyse théorique *Breakfast Club*		2h	2 071
	43	Analyse théorique *Tel père tel fils*	Universitaire/critique	1h	1 135
	6	Analyse théorique *Tel père tel fils*	Critique	1h30	128
	47	Analyse théorique *Tel père tel fils*	Universitaire/critique	2h	1 573
	201	Analyse théorique *Breakfast Club*	Professionnels du cinéma, médiateurs	2h	5 408
	333	Analyse théorique *Tel père tel fils*	Professionnels, médiateurs, coordinateurs	2h	8 872
	19	Analyse théorique l'*Epine dans le cœur*	Professionnels, médiateurs, coordinateurs	2h	578
	57	Analyse théorique + ateliers *Breakfast Club*	Coordinateurs	2h	1 576

Tableau 6 : Répartition des élèves ayant participé à des interventions dans les deux académies de la région Occitanie en 2021-2022 (extrait). Source : Bilan LAAC - CNC.

133 Souvent employé dans les bilans officiels, ce terme aux contours flous désigne généralement les professionnels dont une large part de l'activité est consacrée à la création cinématographique (métiers techniques compris).

En prenant en compte la répartition par académie, l'analyse révèle une différence importante entre les deux côtés de la région, laissant ainsi deviner la permanence des spécificités de chaque coordination et de la façon dont LAAC s'est progressivement construit dans l'une et l'autre académies.

Si la fusion des régions a permis des points de convergence dans la mise en œuvre du dispositif – programmation, outils pédagogiques, de communication et d'évaluation, comité de pilotage… bref, « un rapprochement volontaire et énergique des coordinations » (Bilan JLC MP 2016-2017) –, force est de constater la persistance de choix et de modalités propres à chacune des coordinations. Le maintien de la répartition des chiffres par académie au sein des bilans officiels du CNC traduit cette dichotomie et confirme la pluralité des façons de s'approprier le dispositif national, mais aussi le caractère dynamique de celles-ci. Car c'est aussi une des conclusions de l'analyse de ces différents éléments : les organisations et les acteurs qui les portent réagissent sans cesse, s'adaptent, négocient, modifient en permanence le dispositif en fonction de multiples facteurs : historiques, idéologiques, économiques, politiques…

Synthèse de la deuxième partie

L'analyse des textes officiels a fait apparaître une certaine évolution au sein des discours, concomitante de l'institutionnalisation de l'EAC, laquelle désavoue d'une certaine manière le modèle ciné-clubiste sur lequel s'étaient érigés moins de vingt ans plus tôt les dispositifs d'éducation au cinéma. Ainsi, la circulaire d'orientation conjointe du 3 janvier 2005 tentait de réunir des approches radicalement différentes de l'éducation artistique et culturelle, laquelle « associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art ».

C'est ainsi une triple expérience de l'art et de la culture qui est ici prônée comme l'analyse bien Bordeaux (2012) : « esthétique (confrontation avec les œuvres), artistique (confrontation personnelle à l'élaboration d'une forme), réflexive (retour sur expérience, repères, culture des arts, activité critique, partage) » (Bordeaux, 2012). Elle poursuit :

> En repérant dans cette triple expérience les trois grands modes de transmission de la culture tels qu'ils ont été privilégiés dans les politiques publiques, on en saisit mieux la complexité : l'éducation artistique met en prise des modèles de transmission qui se sont longtemps opposés. Transmission par l'expérience de l'art, prônée par Malraux, transmission par les pratiques artistiques, prônée par l'éducation populaire et transmission par les savoirs, comme c'est la vocation de l'Éducation nationale. (Bordeaux, 2012)

La conception de l'éducation au cinéma au sein de LAAC semble peu à peu évoluer, s'éloignant de la vision défendue par Malraux qui accordait la primauté à la rencontre avec l'œuvre et le choc esthétique en résultant, sans nécessaire travail de médiation. Cette inflexion demeure peu audible dans les discours institutionnels, à peine esquissée au sein du dernier cahier des charges, lequel évoque plutôt la « rencontre » de professionnels du cinéma, sans que l'on sache précisément ce à quoi le terme renvoie. Hormis cette valorisation d'une rencontre – en dehors du film –, il s'agit désormais d'inscrire parmi les objectifs la possibilité de « bénéficier d'une pratique artistique lorsque cela est possible » (Cahier des charge « Ma classe au cinéma »).

À travers ce rapprochement avec la politique d'EAC telle qu'elle se développe en France depuis la fin des années 2000, cette ouverture vers la pratique artistique ébranle le modèle ciné-clubiste et vient réactualiser les propositions placées au cœur-même de l'éducation populaire. Même si LAAC s'inscrit davantage dans la lignée d'une éducation au cinéma centrée sur la double dimension esthétique et réflexive défendue par l'approche cinéphile, la frontière avec une conception plus éducative du cinéma, défendant l'intérêt du film comme expérience artistique et comme moyen de culture, se révèle poreuse.

Les institutions se sont nourries de ce legs ambivalent et parfois contradictoire pour mener à bien leur politique en faveur de l'éducation au cinéma. L'hétérogénéité des discours tient à de multiples facteurs : en particulier à la place qu'occupent les acteurs au sein de l'institution, ainsi qu'aux réalités locales et aux contextes historiques dans lesquels ils s'inscrivent.

Cette complexité du pôle « production » du dispositif LAAC s'accroit encore si l'on examine la façon dont ces valeurs et ces principes deviennent des enjeux culturels, politiques et économiques. Pourtant, LAAC s'affiche parfois moins comme une politique éducative et culturelle que comme un moyen de mener à bien d'autres politiques (notamment économiques), à l'échelle nationale comme locale (diffusion culturelle, territorialisation de l'action publique, soutien à la filière audiovisuelle…). Comme l'écrivent Noël et Pinto (2022), « si "la culture n'est pas une marchandise", elle peut cependant bénéficier de mécanismes d'intervention publique aujourd'hui largement éprouvés sur différents marchés, à l'instar des labels » (Noël & Pinto, 2022, p. 409).

La coexistence, voire la juxtaposition de valeurs, s'avère un phénomène social important intervenant directement dans les ferments du changement (Juan, 2008, p. 74). Comme le disaient déjà Fauconnet et Mauss en 1901, « Les institutions véritables vivent, c'est-à-dire changent sans cesse : les règles de l'action ne sont ni comprises ni appliquées de la même façon à des moments successifs, alors même que les formules qui les expriment restent littéralement les mêmes » (p. 162).

PARTIE 3 : L'expérience de LAAC par les adolescents au regard de leurs pratiques autonomes et familiales

> *« Toute activité mentale est culturellement située* […]. *Apprendre, se souvenir, parler, imaginer : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture* […]. *L'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée, elle n'est jamais menée sans assistance, même lorsqu'elle a lieu dans notre tête. »* Jerome S. Bruner (1996)

> *« On ne peut en effet simplement considérer l'enfant ou l'adolescent dans une vision dichotomique, qui opposerait une image de l'enfance vulnérable et aliénée, victime d'un marché sans scrupule et hors contrôle, à celle de l'enfant superhéros, acteur autonome de ses choix, habile déconstructeur des pièges du marché de la publicité. Nous sommes passés à une vision beaucoup plus complexe, où la consommation infantile est vue à la fois comme un contexte et une pratique sociale en interaction subtile avec ce contexte. »* Régine Sirota (2019)

Après avoir identifié les éléments concourant à définir le dispositif comme production, elle-même construite en interaction avec les différentes modalités d'appropriation des politiques locales, des structures et des acteurs associatifs et professionnels, il s'agit d'analyser à présent comment les publics auxquels s'adresse LAAC – les lycéens et, dans une moindre mesure, les apprentis – reçoivent ce dispositif d'éducation au cinéma. Comprendre la dynamique d'un dispositif d'éducation au cinéma tel que LAAC suppose en effet d'examiner attentivement la façon dont les acteurs le perçoivent et l'interprètent à leur tour, agissant ainsi sur lui. En tant que destinataires, « bénéficiaires » disent les textes officiels, les adolescents appartiennent pleinement à la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) de LAAC, et tenir compte de leur réception concourt à saisir un peu mieux ce qu'est ce dispositif tel qu'il se déploie à l'échelle du territoire régional. Comme Becker (1988) l'y invite, il s'agit ici de prendre en considération, dans une perspective de décloisonnement des différents niveaux (production, intermédiation et réception), l'un des acteurs essentiels concourant à l'existence de LAAC : les adolescents scolarisés ou en apprentissage ayant le plus souvent entre 15 et 18 ans.

Considérer leurs expériences spectatorielles (Jullier & Leverratto, 2010) revient d'une certaine manière à restaurer les « récepteurs » dans le processus de production du dispositif, d'autant plus ces expériences sont ici essentiellement analysées à partir de la parole des acteurs concernés. L'intrication complexe entre les films qui leur sont montrés dans le cadre du dispositif LAAC et leur appropriation effective impliquent d'être examinée à l'aune du braconnage culturel (Certeau, 1990) : sans complètement échapper à la place d'élève-spectateur qu'on leur assigne dans la chaîne production-consommation, les adolescents se saisissent de ce dispositif de plusieurs façons, d'autant plus librement peut-être que les enjeux qui le fondent sont eux aussi multiples et instables.

Avec l'introduction du cinéma comme art à l'École et la légitimation des partenaires culturels en milieu scolaire, les discours politiques sont venus restaurer la place du sensible. Mais cette « réhabilitation du corps, de l'émotion, de l'affect dans l'Institution scolaire qui, jusque-là, les avait négligés au nom de la suprématie de la raison et de la rationalité » (Laborde, 2015, p. 45) apparaît ambivalente. Faure et Garcia (2003) estiment que, « quand l'école se réapproprie des pratiques […] non fondées, initialement, par la logique scolaire/scripturale, elle les décontextualise et en transforme le sens et la forme » (p. 87). C'est aussi ce que dit Archat-Tatah (2013) :

> Lorsqu'ils [les enfants] travaillent le cinéma dans le cadre scolaire, ces pratiques ne sont plus censées être vécues sur le seul registre du divertissement, mais sur celui des apprentissages. Ce qu'ils mobilisent dans le cadre de leurs pratiques familiales ou juvéniles du cinéma doit se changer en d'autres formes de mobilisation, plus proches des attendus de l'école. (Archat-Tatah, 2013, p. 73).

Un dispositif porté tant par le monde scolaire que par le monde culturel – lui-même nourri de multiples influences comme nous l'avons vu au précédent chapitre – permet-il une revalorisation du sensible ou concourt-il au contraire à la domestication des corps, comme certains le pensent (Desypler & Eloy, 2020) ? Comment les adolescents le perçoivent-ils et le comprennent-ils, notamment dans cette perspective de réhabilitation du sensible ? Soulever ces questions n'a d'ailleurs de sens que si l'on prend aussi en compte les rapports qu'entretiennent les adolescents au cinéma en dehors du temps scolaire : c'est au regard de leurs expériences propres (temps personnel et temps familial), ressaisies dans un contexte de profond changement des pratiques spectatorielles, que les adolescents construisent un point de vue sur le cinéma tel qu'il est montré et accompagné dans le dispositif LAAC.

Comme l'ont écrit Cicchelli et Octobre (2017), « la globalisation des industries culturelles et la circulation croissante des produits et des œuvres, facilitée par la technologie numérique et les réseaux, sont ainsi des facteurs majeurs de l'internationalisation des répertoires de consommations et des imaginaires des jeunes. » (p. 8). L'accès accru aux films et la diversification des supports semblent avoir transformé le rapport au cinéma des adolescents en particulier. La crise sanitaire, ayant entraîné la

fermeture des salles de cinéma et renforcé l'essor considérable des plateformes SVOD (telles que Netflix et Disney+) a conforté le bouleversement des pratiques spectatorielles (Wiart, 2021). Ces profondes modifications nous invitent à réinterroger « ce que font les adolescents du cinéma »[134] dans les différentes sphères de leur vie (école, famille, pairs).

Si la question des écarts culturels entre la sphère personnelle et l'école a d'ores et déjà été pointée et largement documentée (Barrère, 2011 ; Octobre, 2004 ; Eloy, 2021), en particulier autour du cinéma et de l'audiovisuel (Laborde, 2012 ; Legon, 2014 ; Barbier, 2020), on s'interrogera ici sur la perception de ces écarts, des enjeux et des apports du dispositif, et ce, à l'aune d'un autre changement majeur : la remise en cause des modèles devenus « instables, pas assez consensuels » et des références « pas assez solides ni collectivement partagées » (Dahan, 2013, p. 9). Cette « crise » de la transmission s'est accélérée avec le développement des technologies de l'information et de la communication et la globalisation qu'elles ont permises, créant de nouveaux espaces de légitimation entre pairs et redéfinissant les légitimités antérieures :

> le fait que les adolescents s'autonomisent par le biais des pratiques numériques en se constituant eux-mêmes un cadre de références transforme la nature de la transmission et le rôle des adultes. Les adolescents expérimentent une autre forme d'apprentissage de la culture, qu'on nomme collaborative et qui déstabilise les légitimités et les modèles hiérarchiques. En démultipliant les modes d'accès à la culture, les modes de mutualisation et de partage, le numérique bouleverse la hiérarchie des valeurs culturelles. (Dahan, 2013, p. 16)

Si le programme scolaire et le cadre normatif familial ont longtemps dominé, les jeunes individus prennent désormais leurs distances avec ceux-ci, se construisant face à ce qui leur est proposé. Est-ce à dire que les adolescents ne ressentent plus la nécessité de recevoir des adultes (du monde de l'école comme de celui de la famille) des repères et des références ? Que disent les adolescents interrogés sur le choix des films proposés par LAAC et la façon dont ils sont accompagnés ? Comment perçoivent-ils ce projet éducatif et culturel ?

Parce qu'il se tient au croisement entre plusieurs façons d'appréhender le cinéma, le dispositif LAAC s'avère une « sorte d'intervalle entre deux cultures » (Mérini, 1995, p. 169) où le cinéma n'est ni seulement un objet strictement scolaire ni seulement un objet purement culturel ou artistique ni, non plus, un simple divertissement. De la même façon qu'il vient modifier le rapport que les élèves entretiennent aux savoirs, le cadre partenarial est générateur d'un *autre* rapport au cinéma dans la mesure où il induit des pratiques souvent différentes de celles pratiquées chez soi – tant en famille que dans la « sphère d'autonomie juvénile » (Barrère, 2011) – et de celles proposées par l'école – les films et les contenus des interventions n'étant pas définis par l'institution scolaire. En ce sens, on peut

134 Expression élaborée à partir de Montandon (1997) qui cherchait à comprendre « ce qu'ils [les enfants] font de ce qu'on leur fait » et du titre de l'ouvrage d'Archat-Tatah (2013) : *Ce que l'école fait avec le cinéma*. Cf. aussi l'article de Gallois (sous presse).

s’interroger sur la façon dont le dispositif crée du jeu dans le rapport au cinéma des adolescents et sur la manière dont celui-ci se traduit.

Ainsi, dans ces contextes de changement – transformation des cultures juvéniles, et remise en cause des légitimités antérieures et des modalités de transmission – et en admettant « l’action propre de l’*agency* des jeunes sur les objets, les dispositifs et les institutions culturelles » (Dahan et al., 2014, p. 41), il s’agit d’examiner la façon dont ils caractérisent leurs rapports aux cultures de l’image, et au cinéma en particulier, et le regard qu’ils portent tant sur les films diffusés que sur le travail de médiation proposé dans le cadre de LAAC. Dans quelle mesure perçoivent-ils les ambitions de démocratisation culturelle sous-jacentes ? Au regard de leurs propres pratiques, quels regards portent-ils sur le cinéma comme objet artistique et culturel, tel qu’il est défendu par LAAC ? Quelles expériences sensibles vivent-ils à travers lui selon les différents « temps » ?

Cette troisième partie de la thèse s’appuie sur les résultats d’analyse de l’enquête par questionnaire menée en 2022, et de façon subsidiaire, sur celles datant de 2020 et de 2021[135]. L’analyse des données collectées lors des temps d’observation et des entretiens vient éclairer certains éléments de contexte et nourrir cette partie de la recherche qui se donne pour objectif premier de saisir le point de vue des adolescents. Le choix de privilégier les résultats de la dernière enquête par questionnaire (2022) se fonde sur un souci d’intelligibilité et de cohérence globale.

Les deux autres enquêtes permettent d’éclairer certains points particuliers – comme par exemples la réception des films vus en 2019-2020 ou les interventions spécifiquement mises en place en 2020-2021 – ou de donner une lecture diachronique de certains phénomènes – comme l’évolution de la fréquentation des salles de cinéma par les adolescents – et feront l’objet d’une mention spécifique. Pour rappel, le dernier questionnaire a été mis en ligne en juin 2022 sur la plateforme sécurisée LimeSurvey de l’Université Jean Jaurès (Toulouse) avec la garantie de l’anonymat des réponses. Un lien d’accès avait été envoyé par les structures coordinatrices aux enseignants participant au dispositif LAAC pour le transmettre directement à leurs élèves. Parmi eux, 1 276 ont répondu aux 51 questions (ouvertes et fermées) réparties en quatre groupes : le profil des élèves, le dispositif « Lycéens et apprentis au cinéma », les pratiques médiatiques et les usages des écrans, les rapports au cinéma et aux films en dehors du temps scolaire. Les profils de ces élèves sont présentés ci-dessous (fig. 18)[136].

135 Nous renvoyons à la présentation de la méthodologie qui explicite les conditions de recueil de données, ainsi que les choix opérés dans la construction des corpus et de l’analyse des données empiriques.

136 Plusieurs encarts sont présentés au sein de cette partie : ils sont extraits des diaporamas que nous avons conçus en vue des différentes restitutions du travail d’enquête auprès des adolescents. Nous revenons plus précisément au dernier chapitre de cette thèse sur ces temps de restitution.

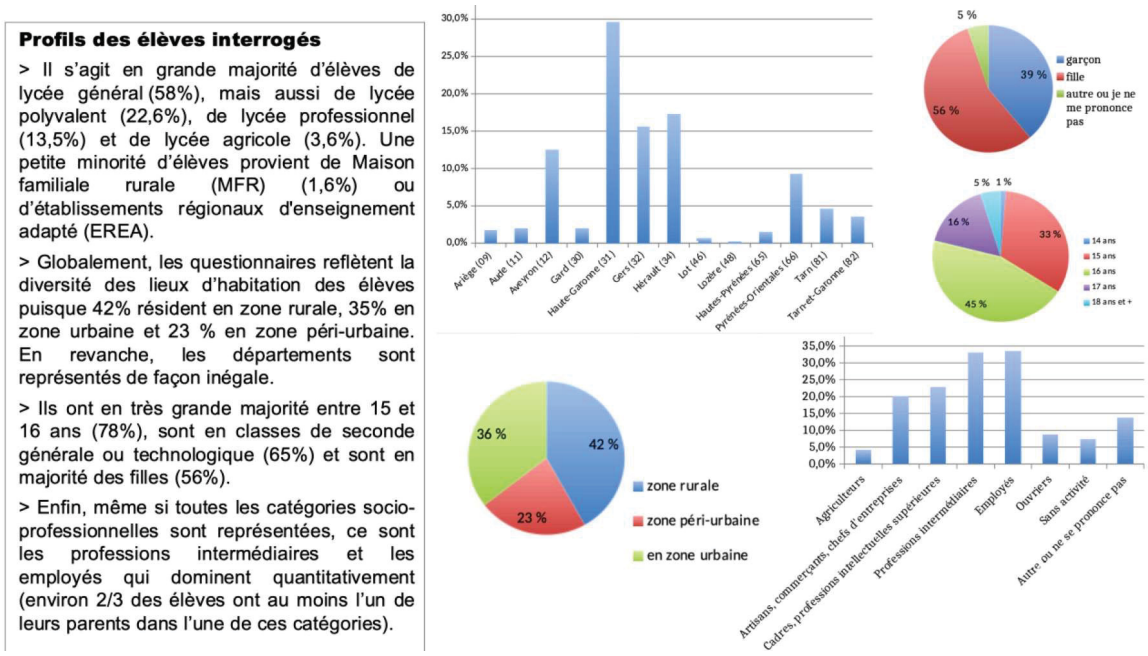


Figure 18 : Présentation des profils des 1276 jeunes enquêtés par questionnaire en juin 2022.

Les *verbatim* proviennent tous des questionnaires. Pour une meilleure identification, nous avons choisi de les mettre en italique. Par ailleurs, leur orthographe a été conservée ; elle est l'une des traductions de la diversité des adolescents interrogés. Tout comme l'enfance, l'adolescence est une construction socio-historique (Danic & al., 2006 ; Galland, 2022) et n'est, à ce titre, pas homogène. Sans prétendre analyser sociologiquement la réception du dispositif LAAC, ce travail tente de rendre compte de la diversité et de la complexité des interprétations et des appropriations constitutives de cette « jeunesse plurielle » (Le Breton, 2010). La complémentarité des approches qualitative et quantitative a permis de généraliser certaines représentations tout en saisissant au plus près le sens donné, par les jeunes acteurs, aux expériences vécues.

Le chapitre 10 est consacré aux rapports, multiples, qu'entretiennent les adolescents au cinéma en dehors du temps scolaire. Il constitue une photographie des usages médiatiques et spectatoriels (déclarés), ainsi que de certaines transformations du rapport au cinéma des adolescents. Leur réception des films du dispositif LAAC est ensuite examinée à partir de leurs perceptions de la programmation, et à l'aune de leurs pratiques personnelles (chapitre 11). Enfin, le chapitre 12 présente les regards des jeunes enquêtés sur les enjeux du dispositif et les conditions de médiation. Une partie des éléments traités au cours de ces chapitres a été publiée dans un article paru dans la revue *Mise au point* (Gallois, 2023) et sont en cours de publication dans un autre article pour la revue en ligne *Nouvelles vues*.

Chapitre 10. Spectateurs ordinaires et consommateurs éclectiques : des publics adolescents hors temps scolaire

Lorsque les adolescents regardent les films programmés dans le cadre du dispositif, ils ne sont évidemment pas spectateurs de la même façon que lorsqu'ils voient des films choisis par eux-mêmes – à la maison ou en salle de cinéma. Dans le premier cas, ils forment ce que l'on désigne communément un « public captif », tandis que dans le second cas, ils sont ces spectateurs autonomes, ayant souvent des pratiques hétérogènes, ces « spectateurs ordinaires », au sens où Leveratto (2000) l'entend, c'est-à-dire,

> un spectateur qui, dans le cadre d'une situation cinématographique, essaie de ne sacrifier aucune dimension du spectacle au profit de la construction d'un plaisir autre (savant, militant, snob, etc.) que celui de sa propre expérience du film. Ce spectateur « sans qualités » n'est soumis à aucune contrainte professionnelle ni récompensé quand il rend publique son appréciation du film. (Jullier, 2002/2021, p. 208)

Et c'est un point central : avant d'être élève et de participer à un dispositif d'éducation au cinéma dont l'approche est en grande partie analytique et critique (visées à rapprocher de la « contrainte professionnelle » évoquée plus haut), le spectateur est un adolescent doté (ou non) de sa propre culture cinématographique. Avant d'examiner ce qui se joue dans la réception (active) des films de LAAC, et dans la perception des enjeux, revenons donc brièvement sur ce qui constitue le cœur de les cinéphilies des adolescents telles qu'ils l'évoquent.

1. Spectateurs mainstream…

Globalement, ils se définissent, pour l'essentiel, comme des spectateurs de productions *mainstream* ; quels que soient les écrans sur lesquels ils regardent les films, les adolescents sont d'abord – et sans surprise – de grands amateurs de *blockbusters*. Les genres qu'ils déclarent préférer sont essentiellement la science-fiction, l'action et la comédie et, dans une moindre mesure, l'horreur, la romance, le thriller, le fantastique, et l'animation.

Le dernier film qu'ils déclarent avoir vu lors de la première enquête par questionnaire (réalisée à la fin du premier confinement, en juin 2020) est généralement l'une des dernières productions américaines du moment : *Star Wars*, *Jumanji*, *La Reine des neiges 2*, *Joker*, *Birds of prey*, *Avengers*[137]…

137 Cf. la filmographie située à la fin de ce volume.

Lors de la seconde enquête, la question de leurs films cultes leur a été posée : la plupart déclare un penchant pour les films d'action, de sciences fiction ou fantastiques datant des années 2000-2010. Sur 129 adolescents, pouvant formuler jusqu'à 3 choix, on dénombre 173 titres de films différents parmi lesquels se retrouvent plus majoritairement certains grands succès hollywoodiens : *Titanic, Le Seigneur des anneaux, Interstellar, Avatar* en particulier.

Les adaptations cinématographiques de *comics* Marvel tiennent une place à part, tant elles sont citées dans les questionnaires, traduisant peut-être mieux que toute autre production culturelle l'effet de globalisation des industries culturelles et de circulation de contenus. Certains adolescents précisent leurs goûts dans les rubriques « commentaires libres » qui succèdent systématiquement aux questions fermées : *« J'adore MARVEL et DC COMICS*[138] *», « j'ai regardé pas plus tard qu'hier Tu ne tueras point* [de Mel Gibson (2016)] *un très bon film sur la guerre », « J'aime pas beaucoup les films a part les marvels », « Les films des Marvel Studios principalement (c'est trop bien) ».*

Si l'appartenance sociale et le genre contribuent sans nul doute à structurer les préférences cinématographiques[139], l'âge constitue aussi une variable déterminante pour expliquer ces préférences (Donnat, 2009 ; Glevarec & Pinet, 2013) : à titre d'exemple, la série *Marvel* joue sans ambiguïté un effet générationnel.

> La plupart des jeunes considèrent la globalisation comme très positive lorsqu'elle permet l'accès à des productions culturelles variées et qu'elle conduit à une émulation entre les artistes qui bénéficie à la création. Les produits de la globalisation construisent par ailleurs, d'après les personnes interrogées, des universels générationnels transnationaux. (Cicchelli & Octobre, 2017, p. 43)

L'adolescence est associée à des pratiques de sociabilité et de loisirs particulières permises par l'expérience prolongée et systématique de l'univers scolaire générant « des comportements et des goûts propres à ce milieu » (Galland, 2022, p. 241). Pourtant, la diversité des parcours et des individus ne permet pas de considérer la jeunesse « comme un tout indifférencié ». Le nombre de films cités et la diversité des références témoignent d'une certaine hétérogénéité des cinéphilies et ils sont nombreux à se percevoir comme des spectateurs éclectiques, voire dissonants.

---

138 Les univers partagés filmiques, à l'image de l'univers de Marvel ou celui de DC des comics, impliquent que plusieurs personnages, lieux et autres éléments scénaristiques puissent interagir dans d'autres films que ceux qui leur sont dédiés.

139 Ce travail n'a pas vocation à identifier les différentes variables structurant les goûts ; de nombreuses études sociologiques existent à ce sujet. Le modèle de la distinction de Bourdieu (1979) demeure une référence ; il montre une correspondance entre les caractéristiques des films (esthétiques, économiques, symboliques) et les caractéristiques sociales des publics, en termes notamment de capital culturel (Pinto & Mary, 2021, p. 41).

2. … mais aussi éclectiques et dissonants

Les adolescents sont nombreux à évoquer la pluralité de leurs goûts, et les préférences affichées ne se réduisent pas aux *blockbusters*. L'univers du cinéma d'animation japonais, de l'animé, séduit largement les jeunes interrogés : ainsi, des films de Hayao Miyazaki sont cités à plusieurs reprises, à l'image des films *Princesse Mononoké* (1997) et *Le Voyage de Chihiro* (2001), ainsi que d'autres films japonais tels que *Your name* de Makoto Shinkai (2016).

Par ailleurs, des titres *a priori* méconnus sont évoqués à l'instar du film dramatique turc *Koğuştaki Mucize*, réalisé par Mehmet Ada Öztekin (2019). C'est le film turc ayant réalisé le plus d'entrées dans son pays en 2019 et qui a connu un important succès dans les salles hors de ses frontières, puis sur Netflix. Dans un tout autre registre, *Forrest Gump* de Robert Zemeckis (1994) est mentionné à plusieurs reprises.

La prudence nous impose de relativiser l'ensemble de ces réponses, car on sait que certains élèves, « se sentant illégitimes dans leur consommation du cinéma, choisissent l'œuvre pour son degré de légitimité culturelle plus que pour le plaisir qu'ils/elles ont eu à la regarder » (Laborde 2012, p. 229). Pour autant, certains ont à cœur d'affirmer la pluralité de leurs goûts : *« En dehors des cours je regarde plutôt des séries ou des films d'horreur mais aussi des films qui font réfléchir sur notre société ou même des documentaires », « Je vais voir beaucoup de style différent enfaite (a part des comédies françaises à moitié bien faites beurk). Des thriller (*Millenium *de FINCHER HAAAA*[140]*), des films romantiques (*le secret de Brokeback Montain [de Ang Lee (2005)] *snif). TOUT tant que c'est du cinéma ».*

Parmi les adolescents interrogés, beaucoup déclarent ainsi apprécier plusieurs genres et plusieurs styles de films : *« Ce que je regarde en premier c'est dans quel genre le film est mais chaque catégorie compte pour moi », « J'aime tout je n'ai pas vraiment de préférence »*. Certains spécifient parfois les différents contextes qui déterminent le choix du film : *« les documentaires sont la source de ma passion pour l'actualité scientifique, puis la comédie est toujours le bon choix les soirées en famille. Ce qui est de la science fiction c'est l'incontournable des films d'aujourd'hui ».*

Cette porosité des goûts témoigne d'un certain « éclectisme culturel » (Donnat, 1994, Coulangeon, 2005) – et parfois même d'un effet de « dissonance » (Lahire, 2004). Dans leur ouvrage, Pinto et Mary (2021) présentent les critiques du modèle de la distinction : des idéaux-types définis, deux semblent correspondre à une partie des profils des enquêtés : l'« éclectique », spectateur issu des classes dominantes dont les comportements culturels articulent « culture d'élite » et « goûts populaires » ; et le « dissonant », en référence à Lahire (2004).

140 *Millenium* de David Fincher (2009)

La « dissonance culturelle » s'oppose à l'idée d'un individu caractérisé par l'unité de son rapport à la culture et son déterminisme de classe. Les dissonances s'expliquent par la pluralité des influences socialisatrices auxquelles les adolescents, comme tout autre individu, ont été exposés et par la pluralité des contextes dans lesquels ils regardent des films. En tant que spectateurs-élèves naviguant à travers une multitude de contextes de socialisation culturelle (école, famille, pairs), ils sont des individus *pluriels* et multi-déterminés.

Parmi les contextes de socialisation, la famille demeure un acteur important en matière de cinéma : ainsi, celles et ceux qui regardent régulièrement des films se disent encouragés par le contexte familial ; à la différence de ce que l'on projette parfois sur les pratiques des adolescents en matière de cinéma, l'influence familiale semble pour beaucoup déterminante : *« Ma famille et moi on adore les films on en regarde régulièrement », « je ne regarde aucun film de moi même, quelques fois mon père m'en fait découvrir, que ce soit des anciens ou des récents, et en générale j'ai plutôt apprécie », « Je n'aime pas regarder des films mais ma famille regarde 1 film le vendredi soir du coup je viens le regarder aussi. »*

Le lien de transmission avec la famille s'exerce d'ailleurs parfois à double sens :

> *« Je ne regarde aucun film de moi même, quelques fois mon père m'en fait découvrir, que ce soit des anciens ou des récents, et en générale j'ai plutôt apprécie comme* The shape of the water [de Guillermo del Toro (2017)] *ou bien des films avec l'acteur de the mask*[141] *(je ne me rappelle plus de son prénom) que j'ai beaucoup apprécié d'ailleurs j'aime beaucoup cet acteur, je fais aussi découvrir des films à mon père des fois, des animations japonaises ».*

Cette influence de la famille traduit peut-être l'idée que le cinéma est devenu une pratique culturelle propre aux adultes, qui semble en tout cas moins se vivre dans la sphère de l'autonomie juvénile qu'auparavant, en particulier le cinéma en salle : *« j'y vais presque jamais (avec les darons quoi) »*. Cela peut en partie s'expliquer par l'âge des adolescents interrogés – en grande majorité entre 15 et 16 ans au moment de l'enquête. Or, rappelons-nous que 36 % déclarent résider en zone urbaine. Les autres doivent nécessairement être véhiculés et, en l'occurrence, les parents demeurent les plus susceptibles de s'en charger, à condition qu'ils fréquentent eux-mêmes les salles de cinéma.

141 *The Mask* de Chuck Russell (1994). Une série d'animation a été réalisée à partir du film et diffusée de 1995 à 1997. Une suite, *Le Fils du Mask*, est sortie en 2005. Jim Carrey en est l'acteur principal.

3. Les non-consommateurs/spectateurs de cinéma

Spectateurs « ordinaires » parfois dissonants ou éclectiques, ces adolescents sont aussi pour certains des « non-spectateurs », en salles de cinéma et pour certains, aussi chez eux. Si la majorité d'entre eux regarde généralement entre 1 et 3 films par semaine tous écrans confondus, ils sont désormais 17% à déclarer ne pas regarder de films (14% en 2020), quel que soit l'écran[142], en dehors de l'école : *« je regarde pas de films », « Je ne regarde aucun film de moi même ».*

Les analyses statistiques n'ont pas permis de déterminer un profil-type de ces non-consommateurs de films. Ils témoignent parfois de la modification de leurs goûts (*« J'en regardais plus avant moins maintenant »*) et déclarent leurs préférences pour les séries ou les animés : *« Les films ne sont pas trop mon trucs, je préfère les animés pour être honnête », « Je ne regarde pas souvent de films, le plus souvent ce sont des séries sur netflix/ prime video/ disney plus », « Je regarde plus des séries je dirai donc environ une dixaine d'épisode de 20 minutes* [par jour de classe]. *»*

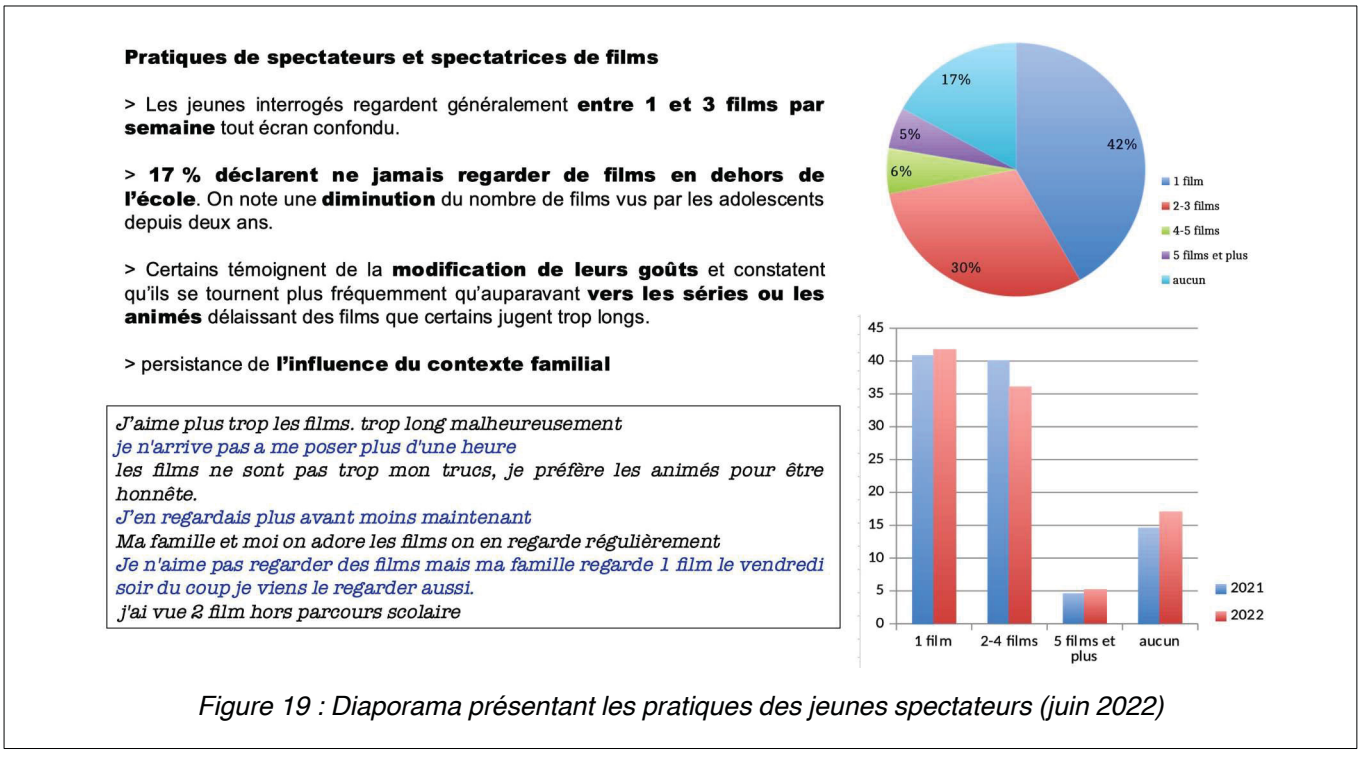


Figure 19 : Diaporama présentant les pratiques des jeunes spectateurs (juin 2022)

142 Les séries ne sont pas comptabilisées : la question établissait clairement la distinction : « Sans compter les séries, combien de films regardes-tu en moyenne par semaine (tous les écrans confondus) ? »

La durée des films paraît souvent trop longue aux jeunes enquêtés : *« J'aime plus trop les films trop long malheureusement », « je n'arrive pas a me poser plus d'une heure »*, ce qui explique pour beaucoup – et qui en découle peut-être ? – leur penchant pour les épisodes et courtes vidéos, notamment disponibles sur internet ou les réseaux sociaux.

De façon générale, l'absence de temps est souvent mentionnée dans les commentaires et le nombre de films dépend beaucoup de la période : les jours de cours, ils sont peu nombreux à en regarder ; parfois le week-end, mais surtout pendant les vacances scolaires : *« durant les semaine très chargé niveaux travail scolaire je ne regarde pas de film », « Cela dépend des périodes. En vacances c'est plusieurs par semaine, en période scolaire quasiment aucun »*. L'absence de pratique ne signifie pas pour autant, de façon systématique, l'absence de goût : *« Je ne regarde presque pas de film par manque de temps, même si cela me fait très plaisir quand j'en regarde un. »*

Par ailleurs, ils sont de plus en plus nombreux à ne pas fréquenter de salles de cinéma : si 4,5% d'entre eux déclaraient en 2020 ne jamais aller au cinéma en dehors du cadre scolaire, ce sont 9,3% des jeunes enquêtés qui le déclarent en 2022. Qui sont celles et ceux qui désertent les salles de cinéma ? Peu d'éléments saillants permettent de brosser le portrait précis d'adolescents-types. Mais globalement, il ressort de l'analyse factorielle des données que le phénomène touche davantage les « grands » adolescents. Ainsi, 13,5 % des 17 ans n'y vont jamais contre 8,5 % des 15 ans[143], ce qui pourrait peut-être s'expliquer par la diminution de l'influence familiale et/ou par la découverte d'autres formes de divertissement.

Une deuxième variable se dégage des données empiriques : celle du genre. L'analyse traduit en effet une prédominance de non-spectatrices (10,6%) plutôt que de non-spectateurs (7,3%). Au regard des zones d'habitation, on observe une équivalence entre les adolescents résidant en ville (11%) et à la campagne (10%). En revanche, seulement 5,2% des adolescents vivant dans les zones péri-urbaines ne fréquentent pas les salles de cinéma. Évidemment la prudence reste de mise avec ces données déclaratives, et n'engagent pas ici une volonté de généralisation.

Pour certains, ce serait un choix pleinement assumé, justifié par l'accessibilité des films via les plateformes : *« Le cinéma peut être loin et payant alors qu'on peut prendre Netflix par exemple »*, ou par des conditions de projection satisfaisante à domicile : *« J'ai une salle de cinéma chez moi »*.

L'argument économique est également répandu parmi les réponses : *« pas envie de payer »*, « *Tout le monde ne peut pas ce permettre de sortir au cinéma hors cadre scolaire mais ca reste le meilleur moyen de regarder un film »* ; ainsi que la distance géographique et la difficulté à s'organiser pour s'y rendre : *« Je vie loins du cinéma j'ai donc peu l'occasion d'y aller », « je n'est pas de voiture »*.

143 Les données statistiques renvoient toutes, ici, au questionnaire adressé aux élèves en 2022.

Enfin, certains adolescents invoquent l'imbrication de plusieurs facteurs concourant à leur non-fréquentation des salles de cinéma : *« Je n'ai pas d'argent pour y aller ni le droit et je n'y vois presque jamais rien d'intéressant »*. Ils sont plusieurs à déclarer leur peu d'intérêt pour le cinéma en général : *« le cinéma ne m'intéresse pas plus que ça », « Pas l'occasion j'y pense pas trop », « Je ne suis pas intéressé par le cinéma en lui même mais plus pour le film et les propos qu'il aborde »*.

Beaucoup évoquent leur utilisation des plateformes de vidéo à la demande auxquelles ils ont très largement accès, en particulier Netflix qui est largement en tête (86,4% des élèves y ont accès) devant Amazon Prime video (43,6%), Disney + (42,7%) et Canal + (37,3%). Cette généralisation semble d'ailleurs conforter l'évolution des pratiques spectatorielles en faveur d'une consommation de films à domicile.

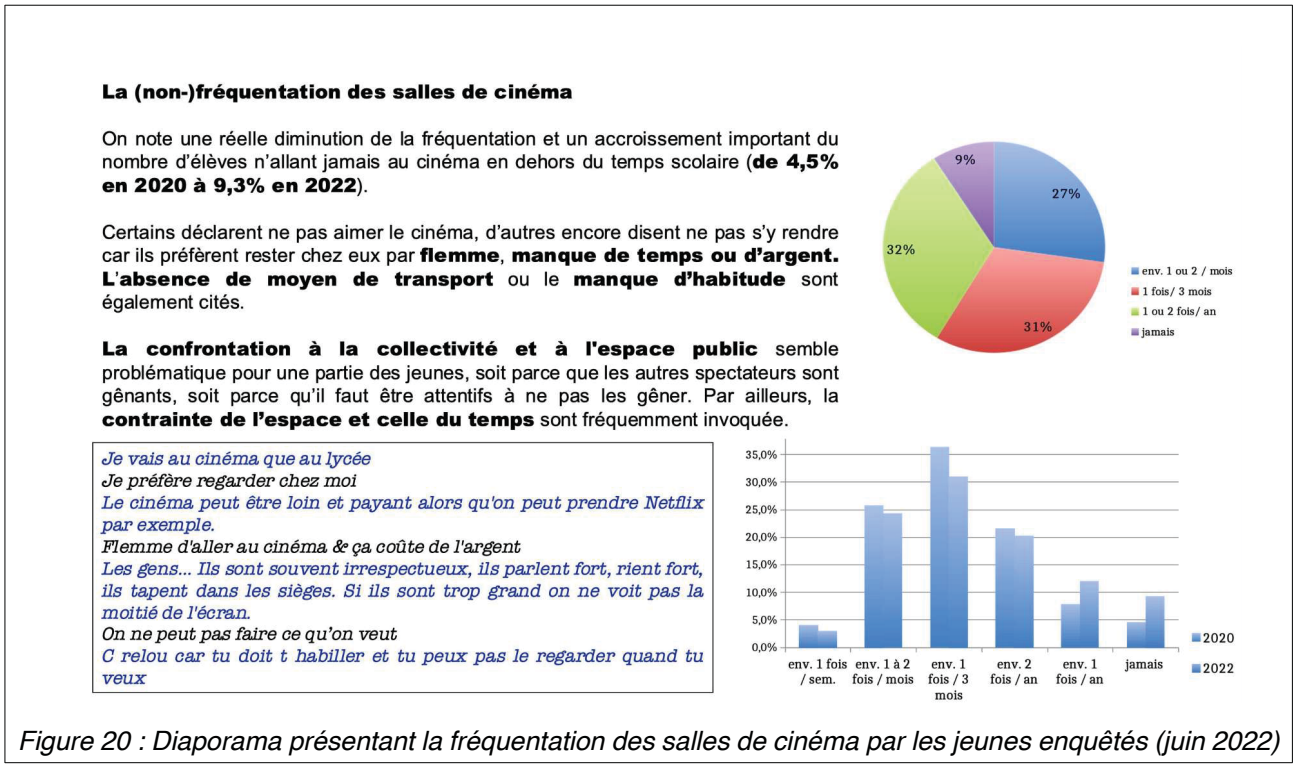


Figure 20 : Diaporama présentant la fréquentation des salles de cinéma par les jeunes enquêtés (juin 2022)

4. Des multi-usagers du numérique

Notre enquête confirme sans surprise l'accès des adolescents à des équipements de plus en plus nombreux et la multiplicité des usages qu'ils en ont (Barrère, 2011 ; Octobre, 2014 ; Détrez, 2017). La plupart de ces usages renvoie à la communication entre amis (83%), au fait de « traîner » sur les réseaux sociaux (77%), au visionnement de vidéos – généralement sur YouTube ou Tiktok (72%) – et de séries (69%). Regarder souvent des films concerne 58 % des élèves interrogés. Vient ensuite la pratique régulière des jeux

vidéo (51%), les devoirs (41%) et l'information sur l'actualité (38%). Parmi les autres pratiques déclarées, l'écoute de musique, le travail (recherche, rédaction) et la lecture d'histoires (via Wattpad, Webtoons) sont les plus fréquemment évoqués. Plus ponctuellement, certains mentionnent la recherche d'informations, l'apprentissage de langues, la pratique de la photographie, du montage vidéo, le dessin, ou la révision du code de la route. Enfin, plusieurs font référence à la pornographie et au shopping en ligne[144].

Un tiers des adolescents déclare ne pas créer via le numérique (*« Je suis surtout spectateur »*), ni même partager de contenus ; et lorsque c'est le cas, c'est la pratique photographique qui demeure la plus répandue. Moins d'un quart des adolescents disent maîtriser des logiciels et des applications de retouche ou de montage, quand une petite minorité déclare maîtriser des logiciels d'arts graphiques et/ ou pratiquer le dessin numérique, ou évoque d'autres expériences telles que la musique ou la programmation informatique.

Malgré cette diversité des usages, nous sommes loin des représentations selon lesquelles la génération Z (personnes nées entre la fin des années 1990 et 2010) maîtriserait parfaitement les outils numériques : *« Je maitrises bien trop mal la technologie pour produire un contenu pertinent. »* C'est ce que Octobre (2019) a déjà analysé :

> Les enquêtes montrent [que l'expression *digital natives*] confond concomitance et usage, puis usage et maîtrise. Si aujourd'hui la plupart des études s'accordent sur la familiarité des enfants et des jeunes avec un environnement de plus en plus numérisé, avec lequel ils sont nés et ont grandi (effet de concomitance), on doit souligner que certains jeunes ne sont en effet pas tant « natifs » que « naïfs » tant certains sont dépourvus des compétences liées au numérique. (p. 240)

Les adolescents utilisent les appareils numériques dans la plupart de leurs activités quotidiennes : pour communiquer, travailler, s'informer et se divertir. Mais chacun d'entre eux renvoie à des usages différents. Bien que les adolescents interrogés ne constituent pas une catégorie homogène, on peut observer certaines tendances.

Le smartphone est l'outil le plus répandu (98%) : *« Je l'utilise pour tout », « Je ne mens détaché pas », « tous les jours »*. Dans leurs discours, les jeunes enquêtés l'associent à une pratique solitaire, mais d'abord pour communiquer avec les pairs via les réseaux sociaux (*« pour parler avec mes amis et aller sur les réseaux sociaux »*). Il est également très largement utilisé pour visionner des vidéos notamment sur YouTube et, dans une moindre mesure, des séries et parfois des films via les plateformes – en particulier lorsque les adolescents n'ont pas accès à d'autres équipements.

Très largement employé (87%), l'ordinateur est l'écran associé au travail scolaire (*« Seulement pour mes devoirs »*), d'autant plus peut-être, que la Région Occitanie facilite

144 Les données relatives aux pratiques médiatiques des jeunes sont en partie issues de l'enquête par questionnaire menée en juin 2021.

l'acquisition d'ordinateurs portables pour les lycéens et que beaucoup en disposent d'un à titre individuel[145]. Outre les devoirs et les recherches menées dans le cadre scolaire, les jeunes s'en servent pour la pratique des jeux vidéo et pour regarder des films ou des séries : « *Je m'en sert pour faire mes devoirs mais surtout principalement pour jouer a des jeux vidéos* ».

La télévision, souvent entendue au sens de téléviseur, et renvoyant pour certains au vidéoprojecteur, est utilisée par 77 % d'entre eux. Elle est clairement associée à une pratique familiale permettant de voir des films, notamment via les plateformes, des émissions de divertissement, de télé-réalité ou de sport, ainsi que le journal télévisé : *« Se sont surtout mes parents qui s'en servent pour regarder les actualités mais je m'y suis intéresser et je les regardent avec mes parents, je regarde aussi des films et des séries avec mes parents. »* Les adolescents s'en servent aussi pour jouer aux jeux vidéo.

Les jeunes interrogés estiment passer entre 3h et 5h par jour (en semaine) sur l'un de ces écrans. Les commentaires libres (13% des élèves ont commenté leurs réponses) précisent les réponses : ils estiment souvent y consacrer beaucoup de temps, parfois trop : *« Je ne peux me passer des écrans, comme beaucoup de jeunes en ce moment », « Je passe trop de temps sur les écrans mais c'est une réelle addiction »*. D'autres évoquent les raisons qui les y poussent, renvoyant le plus souvent à un sentiment positif, souvent associé au divertissement et à la protection vis-à-vis de l'extériorité : *« ça me divertit et me fait penser à autre chose », « les écrans c'est bien, ça me permet d'être dans ma bulle et loin des contacts humain et des pensées négatives ».*

D'autres revendiquent leur capacité à s'en affranchir : *« Je sais décrocher pour me mettre à travailler ou pour lire un livre », « je sais que les écrans ne sont pas bon pour nous mais je ne dépend pas de ses objet, même si sans je m'ennuierai énormément je sais que je peux vivre sans* […] *»*. Qu'ils le déplorent ou en rejettent l'idée, plusieurs adolescents mentionnent un rapport addictif. Si certains éprouvent un réel sentiment de dépendance, d'autres témoignent d'un sentiment de culpabilité, probablement nourri par « les paniques morales [qui] sont légion » (Octobre, 2019, p. 241) : en effet, « les loisirs culturels sont un espace électif souvent accusé d'être propice aux addictions (en matière de jeux vidéo par exemple) ou aux pathologies (l'exposition aux écrans qui affecte le fonctionnement neurologique, l'isolement du *geek* qui affecte le fonctionnement social, etc.) »[146] (p. 241).

---

145 Cette opération, qui vise à « réduire "la fracture numérique" » s'appuie sur le principe d'équiper l'ensemble des élèves scolarisés en seconde ou en 1ère année de CAP d'un ordinateur portable individuel (loRdi). Cf. https://www.laregion.fr/Aide-a-l-acquisition-d-un-ordinateur-portable-loRdi. Dernière consultation : le 19 juin 2024.

146 Octobre (2019) précise : « Ces paniques morales sont, comme toujours, paradoxales. D'un côté, les pratiques, consommations, usages, goûts et autoproductions culturels, considérés comme un espace d'autonomie, sont sommés de réaliser l'individu à ses propres yeux, et le caractère "actif" des technologies numériques est supposé révéler les aptitudes "authentiques" et revivifier la démocratie culturelle (voire la démocratie tout court). De l'autre, la montée en puissance de la notion de risque – risque de harcèlement, risque d'exposition à des contenus et interlocuteurs inadéquats, risque des *fake*

De façon générale, l'analyse des réponses confirme l'omniprésence des médiacultures dans la vie quotidienne des adolescents et leur « cosmopolitisme esthético-culturel »[147] (Cicchelli & Octobre, 2017) : ils consomment de nombreux objets à la frontière entre le culturel et le divertissement, et ont à cœur d'expliciter la façon dont les technologies de l'information et de la communication leur permettent de se divertir, parfois d'échapper au réel, mais aussi d'apprendre et de se cultiver sur le mode de l'« éducation buissonnière » (Barrère, 2013) : « *Je ne suis pas fière de mon temps passé sur les écrans mais contrairement à ce que pense ma mère, non je ne fais pas forcément des trucs inutiles sur mon téléphone », « Les écrans c'est mon plus grand divertissement et lien avec mes amis. C'est aussi la source de mes connaissances et ma manière de m'échapper quand je n'ai plus de livres à lire ».*

Par ailleurs, les adolescents interrogés déclarent faire coexister leurs pratiques de consommateurs selon les différents « temps » (scolaire, familial, personnel) ; ainsi, « l'autonomie de l'élève et celle du jeune coexistent comme une double vie dont lui seul connaît les zones de recoupement et de tension, dans des logiques de cumuls entre les activités (Octobre & al., 2010) » (Barrère, 2020, p. 100).

5. Consommateurs cosmopolites et poly-spectateurs : le corps prescripteur

Cinéphiles post-modernes (Jullier & Leveratto, 2010) et « publics à la demande » (Delaporte & Mazel, 2021), les adolescents vivent des expériences de visionnement multiples. On s'intéresse ici à la façon dont ils caractérisent leurs pratiques spectatorielles : sur quels écrans les adolescents regardent-ils des films ? Quels regards portent-ils sur les lieux de projection / de consommation ? Quelle expérience vivent-ils en salle de cinéma ou chez soi, sur le temps scolaire ou en dehors ?

Pour regarder des films, les jeunes interrogés déclarent préférer d'abord la télévision – au sens de téléviseur (68%), avant la salle de cinéma (55%). Suivent l'ordinateur (45%), puis le smartphone (25%). Si la télévision est élue comme l'écran privilégié pour regarder un film, c'est pour trois raisons principales : la taille de l'écran, la gratuité et le confort d'être chez soi ; en un mot, c'est *« plus grand et accessible sans payer », « ça permet de voir sur un grand écran mais de chez soi »*. Le confort est largement mis en avant par les adolescents interrogés, avec d'abord, celui du corps – assis, allongé, détendu, nourri, reposé : *« On peut se mettre à l'aise dans son lit », « Pour être installé dans un canapé », « on est tranquille dans notre salon, seul ou en famille avec autant de nourriture qu'on veut »*. Les jeunes enquêtés évoquent un deuxième type de confort, qu'on appellera celui

news, risque du brouillage médiatique – a pour corollaire la volonté de sécuriser les espaces juvéniles et de contrôler les technocultures et leurs usages, jugés potentiellement dangereux, et s'accompagne d'un discours déploratif sur l'innocence perdue de l'enfance. » (p. 241)

147 Le concept de « cosmopolitisme esthético-culturel » est mobilisé par les auteurs « pour analyser, au-delà des phénomènes d'internationalisation des répertoires de consommations, les mutations des goûts, des savoirs et des imaginaires, issus des consommations culturelles. » (Cicchelli & Octobre, 2017, p. 12)

« du temps » – faire des pauses ou autre chose en même temps : *« je peux faire quelque chose sur mon téléphone en même temps », «* […] *on peut le regarder quand on veut, on peut mettre pause ou avancer/reculer dans le film ».*

Lorsque les adolescents enquêtés comparent l'écran de la télévision, c'est essentiellement à celui du smartphone, ou éventuellement de l'ordinateur, mais pas à celui de la salle de cinéma : *« on n'y vois mieux et le son est meilleur car pour moi le son est très important pour un film », « l'écran est plus grand et c'est plus pratique pour regarder à plusieurs », « c'est plus grand donc je profite mieux de l'expérience visuelle* […] *».*

Les arguments avancés en faveur de la télévision sont globalement semblables à ceux mobilisés pour l'ordinateur. En revanche, celui-ci est largement associé à une pratique individuelle – et non familiale, renvoyant à l'idée de « culture de la chambre » (Octobre, 2009 ; Glevarec, 2010), au processus d'individualisation et à une nécessaire intimité de la pratique vis-à-vis de la famille : *« Comme sa je peux regarder seul même si je ne suis pas seul chez moi », « Passe partout, plus d'intimité », « Je passe mon temps dessus, il me sert à tout. Je l'utilise comme écran pour regarder des vidéos youtube, ainsi que pour des films quand je préfère rester dans ma chambre », « On peut se mettre à l'aise dans son lit ».* La question du confort est à rapprocher des pratiques de visionnage des séries qu'ont analysées Combes et Glevarec (2021) et à la nécessité pour les publics de « construire le confort et l'intimité de la pratique » (pp. 281-310).

Par ailleurs, visionner un film sur l'ordinateur permet de superposer plusieurs pratiques, comme *« faire mes devoirs en même temps »* ou *« faire quelque chose sur mon téléphone en même temps ».*

Les smartphones et les tablettes sont en revanche moins privilégiés pour regarder des films, mais lorsqu'ils sont désignés, c'est aussi pour cette forme d'intimité qu'ils permettent et leur capacité à être transportés : *« ça permet de regarder de n'importe où », « Si je suis dans la voiture ou dans une salle d'attente etc. », « je suis dans ma bulle et je peux en regarder quand je veux », « avant de dormir un petit écran c'est plus pratique ».*

Si le choix des équipements domestiques ne concerne pas strictement le bien-être physique, force est de constater que celui-ci s'avère un critère déterminant pour les adolescents dans la construction de leurs pratiques de spectateurs-consommateurs, lesquelles ne s'excluent d'ailleurs pas les unes les autres.

On peut aisément comprendre comment les transformations de pratiques, à la fois induites et produites par les mutations numériques, contribuent à modifier le rapport au temps, la représentation de l'espace et même les contenus culturels. C'est ce que Octobre analysait déjà en 2014 :

> Cette mutation du rapport à l'espace est indissociable d'une mutation du rapport au(x) temps : les technologies permettent d'abolir la linéarité et la mono-occupation des temps culturels de même que la dépendance à l'égard des grilles des institutions

> de diffusion privées et publiques, et favorisent une individualisation, une démultiplication et une déprogrammation des temps culturels (Octobre, 2014, p. 87).

Face à ces pratiques domestiques, voir un film en salle de cinéma ne semble plus tenir une place à part : si 68 % des adolescents interrogés élisent le téléviseur comme l'un des écrans privilégiés pour regarder des films, 55% désignent l'écran de cinéma. Ceux-là soulignent alors le sentiment d'immersion et l'expérience sensible permise par la taille de l'écran, la qualité du son et l'obscurité de la salle (*« l'ambiance du sombre »*).

Nombreux sont ceux aussi qui insistent sur l'amplification des sensations et des émotions vécues : *« C'est beaucoup plus immersif, on ressent les émotions plus fortement,* […] *c'est plus marquant », « C'est là où on a les meilleurs sensations et expériences de film », « l'écran est plus grand, nous sommes tous dans le noir, dans le silence donc ça rend l'expérience plus forte en émotions », « on est vraiment dans la bulle du film »*.

La salle de cinéma constitue un espace favorisant l'attention (*« on fait plus attention que quand on est chez soi »*) et permet de *« se concentrer uniquement sur le film »*, de mieux comprendre l'histoire, et de s'en souvenir : *« les films sont plus marquants dans un contexte où tu est pleinement impliqué dans le films sans possibilité de distraction »*.

Autre point déterminant pour ces adolescents : l'ambiance de la salle (*« Pour des scènes drôles la salle rigole on a une énergie spéciale », « Tout le monde se plonge dans une ambiance particulière et on partage tous (en général) un bon moment »* et la possibilité de vivre un moment avec ses proches : *« pour l'ambiance avec les copains », « on va souvent au cinéma avec d'autres personnes, donc on peut discuter sur le film »*.

Aller au cinéma revêt un caractère exceptionnel : « *c'est un moment spéciale qui change du cadre très redondant des films sur le canapé avec les amis », « on peut sortir du quotidien »*. C'est une *« sortie conviviale »* qui pousse aussi à sortir de leur *« zone de confort »* : *« ça change aussi d'endroits que la maison où on est tout le temps »*.

Enfin, de façon marginale, certains adolescents estiment que voir un film en salle de cinéma contribue à faire vivre le secteur audiovisuel et déclarent être attachés à ce soutien : *« Cela permet de soutenir le monde de l'audiovisuel », « ça fait travailler les commerçants »*.

Les pratiques de visionnage ne s'excluent pas les unes des autres ; ainsi, plusieurs élèves relèvent spontanément qu'ils apprécient voir un film en salle de cinéma tout autant que le regarder chez soi, selon les films, les contextes, les possibilités : *« [Je préfère] le cinéma car c'est immersif et on est plongé dans le film.* […] *J'apprécie aussi regarder des films sur la télévision tranquillement »*.

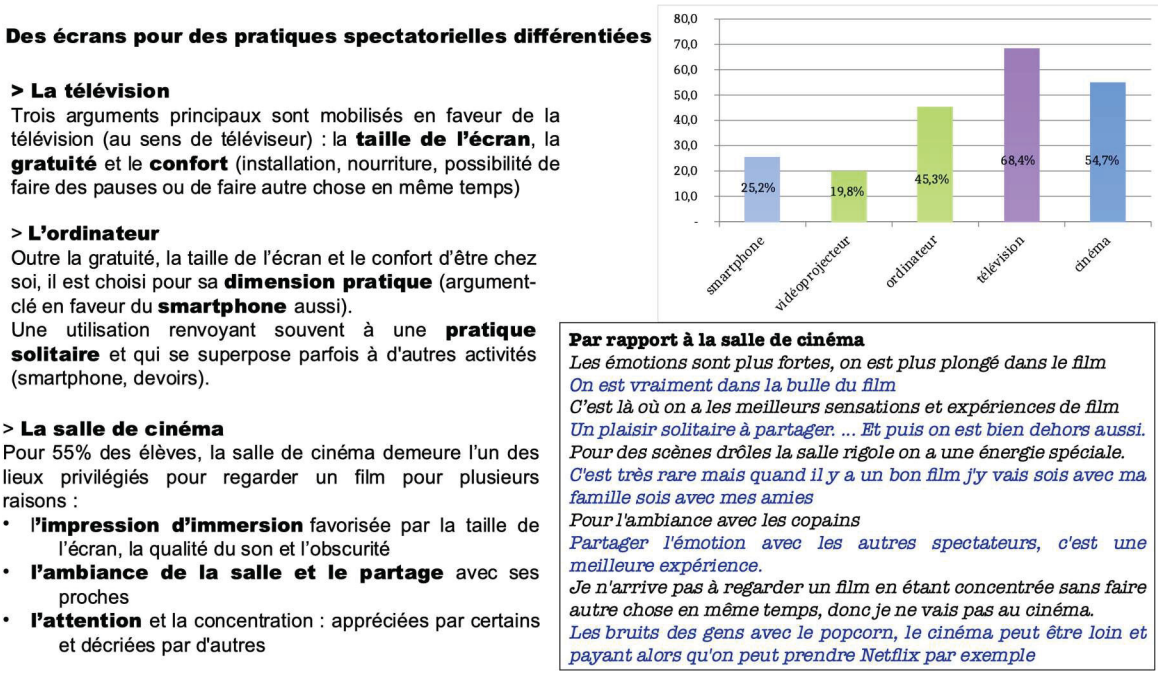


Figure 21 : Diaporama présentant les pratiques différentiées des jeunes spectateurs (juin 2022)

6. Les conditions de fréquentation des salles de cinéma par les adolescents

La moitié des élèves allant au cinéma déclare ne fréquenter que les multiplexes, contre un quart qui, au contraire, ne se rend que dans une salle de cinéma de proximité. Les pratiques sont éclectiques pour une partie d'entre eux : ainsi, 16 % des jeunes déclarent fréquenter les deux types de salles.

Ils identifient des raisons différentes qui les incitent à fréquenter telle ou telle salle, à l'instar de cette élève qui dit se rendre environ une fois par mois au cinéma, soit dans une petite salle dont elle apprécie la proximité (*« plus près de chez moi »*), soit dans un multiplexe pour sa programmation (*« plus de choix »*). Ce témoignage traduit les deux critères majoritairement défendus par les jeunes interrogés : la proximité de la salle et la programmation.

La proximité de la salle représente le critère le plus important (55%) ; l'analyse des données qualitatives démontre qu'il s'agit d'un choix tout à fait relatif. Hormis ceux résidant dans les centres de grandes villes, les adolescents dépendent généralement de la proximité de la salle : *« C'est le seul cinéma dans ma ville », « Je vais à celui de la ville la plus proche », « Jamais eu l'occasion d'aller ailleurs »*. L'argument de la localisation est donc souvent mobilisé en faveur des salles de proximité : *« C'est la plus proche de chez moi car il n'y a pas de multiplexe », « Je n'ai pas de voiture et avec le pris de l'essence*

mieux vaux qu'il soit près de chez moi », « J'essaie de trouver des cinémas le plus proches de chez moi afin de pouvoir y aller un peu quand je veux sans le soutien de mes parents… »

La programmation constitue un autre argument décisif pour les adolescents interrogés. S'ils n'y vont pas en famille – qui demeure alors en partie prescriptive –, leur pratique cinématographique est souvent programmatique dans le sens où ils vont voir au cinéma un film dont ils ont déjà entendu parler – notamment par leurs pairs – et dont ils sont certains qu'il va leur plaire (émotions et sensations attendues en fonction du genre notamment) : *« Au cinéma, j'ai tendance a choisir un film par sécurité. Un film auquel on entend beaucoup parlé dans les médias, sur les réseaux sociaux… »* Dans la très grande majorité des cas, lorsqu'ils désignent le critère de la programmation, c'est pour défendre celle proposée par les multiplexes : *« Gaumont passe des films qui me plaisent plus », « Quand les films me plaisent (en général les films Marvel) »*.

Les multiplexes permettent aussi d'accroître les choix en cas d'indécisions ou de goûts différents au sein du même groupe : *« je vais au cinéma avec ma famille donc il faut trouver un film qui plaît a tout le monde donc c'est plus pratique d'avoir beaucoup de choix. »* La question du confort est un autre argument revenant très fréquemment ; elle est essentiellement associée à l'assise proposée dans les salles de cinéma : *« quand nous sommes bien assis le film se déroule mieux », « je trouve que le confort fait 50% de la séance. »* D'autres arguments sont reliés à la notion de confort, en particulier la taille de l'écran (*« C'est plus facile pour se concentrer »)* et la possibilité de manger, notamment des popcorns : *« Le confort est meilleur (meilleure immersion) et le pop corn est bon. »*

Vient ensuite l'habitude : la connaissance d'un lieu, notamment depuis l'enfance, permet d'y retourner plus facilement : *« Quand on s'habitue à un lieu on a souvent envie d'y revenir », « si on y va plusieurs fois on s'y habitue donc on va le préférer »*. Ici, les réponses des adolescents entrent en résonance avec les objectifs initiaux des dispositifs d'éducation au cinéma, qui visaient à leur création le renouvellement des publics de cinéma (en salles)[148].

Le prix de l'entrée demeure un critère important pour les adolescents et fait parfois pencher la balance pour un cinéma de proximité : *« Dans les multiplexes le prix est de plus en plus cher, j'ai 16 ans et je paye presque 10 euros et je trouve ça très cher alors que dans les cinémas d'art et d'essais je paye 6 euros », « Au Rex à Blagnac car les places de cinéma sont moins chères »*. Mais pour la plupart, c'est surtout un argument pour regarder les films

148 Ces réponses en faveur de l'habitude comme critère de choix sont aussi à mettre en relation avec l'idée développée par Rouscous et Adam (2021) à propos d'enfants prescripteurs : « Le développement de la familiarité des enfants avec les lieux de culture vise leur capacité à être ou à devenir des « prescripteurs culturels » pour leur entourage : cet effet prescripteur est à la fois matériel (les enfants ne se déplacent pas sans un ou plusieurs membres de leur famille), symbolique (si l'enfant franchit les portes de l'institution culturelle, l'adulte est invité à le faire) et émotionnel (l'enfant est le meilleur prescripteur de ce qu'il a aimé auprès des membres de son entourage). Enfin, c'est la transmission générationnelle future qui est visée en projetant que les enfants ainsi sensibilisés auront à cœur, une fois adultes, de faire partager cet univers à leurs propres descendants (pp. 169-170).

chez soi : *« Le prix est très important car nous pourrions payer moins chère en le regardant chez soi en louant ou achetant le film un peu plus tard. »*

Enfin, dans une moindre mesure, l'accueil et la convivialité sont mis en avant par certains adolescents comme condition de fréquentation de la salle : *« Si le cinéma n'est pas accueillant, ça ne donne pas envie d'y aller »*. Lorsqu'il est évoqué, cet aspect concerne toujours les salles de proximité : *« Le cinéma de Millau, un petit cinéma mais très sympathique »*.

Parmi les jeunes interrogés, 73% d'entre eux disent se rendre au cinéma avec leur famille, contre 67% entre amis. Le choix de l'entourage est très important pour eux. La famille demeure souvent prescriptrice des films vus en salles de cinéma, ou permet en tout cas de s'y rendre pour une grande partie des jeunes. À l'inverse, les adolescents dont les parents n'y vont pas ont beaucoup moins de chance de s'y rendre : *« Je n'ai pas le permis et ma mère non plus et mon père refuse d'aller au cinéma. Mes parents sont séparés », « Le seul moyen d'y aller ce serait que mon père m'y emmène sauf que quand il est libre, soit il est fatigué et préfère se reposer ou bien c'est moi qui suis trop fatiguée* […] ».

Dans cette période post-covid, le dispositif traditionnel qu'est la salle de cinéma est largement remis en cause par certains adolescents qui identifient deux facteurs entravant leur fréquentation : le prix *« Je préfère ça a la télé mais je ne peut pas y aller tout le temps »* et la possibilité de voir le film chez soi très peu de temps après sa sortie. Nombreux sont les élèves qui évoquent à ce titre l'usage des plateformes, en particulier Netflix : *« Pourquoi sortir de chez soi si on peut regarder le film chez soi ? »*.

Les arguments en défaveur de la salle de cinéma rejoignent plus ou moins ceux mobilisés en faveur des pratiques à domicile : outre la question économique et le choix des films proposés, c'est la double contrainte du temps et de la distance à la salle qui domine : *« C relou car tu doit t habiller et tu peux pas le regarder quand tu veux », « Devoir se plier à une horaire, une organisation précise », « On est pas libre de faire ce qu'on veut, arrêter le film ou s'allonger, etc. »*.

Enfin, pour une partie des enquêtés, aller au cinéma c'est se confronter à d'autres spectateurs, soit perçus comme gênants, soit qu'il ne faut soi-même pas gêner : *« Les gens... Ils sont souvent irrespectueux, ils parlent fort, rient fort, ils tapent dans les sièges. Si ils sont trop grand on ne voit pas la moitié de l'écran », « On ne peut pas faire ce qu'on veut », « Nous avons tous une manière différente de réagir au film et certaines réactions peuvent déranger d'autres personnes »*. Globalement, nombreux sont les inconvénients identifiés par les adolescents renvoyant à la contrainte du collectif ou, pour le dire autrement, à l'inconfort de l'espace public. La salle de cinéma est pour certains un non-lieu, au sens de Augé (1992) ; pour devenir espace, ne doit-elle pas alors être « pratiquée », ainsi que le postule de Certeau (1974) ? Ce serait peut-être à cette condition qu'elle (re)deviendrait habitable par les adolescents, « c'est-à-dire praticable par eux selon leur propre mode d'habiter » (Maurin, 2010a, p. 88).

Chapitre 11. Des publics captifs face aux films du dispositif : la perception des spectateurs-élèves

Qu'ils soient ou non spectateurs de cinéma sur le temps familial, et/ou dans leur sphère d'autonomie, ces adolescents deviennent tous spectateurs dans le cadre du dispositif LAAC. Ce sont des spectateurs particuliers puisqu'ils n'y choisissent pas les films et que ceux-ci ne correspondent pas, *a priori*, à leurs goûts. Comment les adolescents perçoivent-ils les films programmés dans le cadre du dispositif en Occitanie et de quelles manières les désignent-ils par rapport à ceux qu'ils voient en dehors du cadre scolaire ? C'est ce à quoi ce chapitre tente de répondre à partir de l'analyse des réponses des questionnaires (2020 et 2022).

1. Un grand écart : culture versus divertissement

Leur représentation de la production cinématographique correspond en partie à celle généralement partagée à propos de deux cinématographies dont la dualisation semble s'accentuer : les films « commerciaux » d'un côté, et les films d'« auteur » ou classés « Art et essai » de l'autre. Pour la majorité des jeunes enquêtés, les films projetés dans le cadre du dispositif LAAC renvoient à ces derniers : *« Ce sont des films d'auteur alors que souvent les jeunes sont plus attiré a aller voir des blockbuster »*.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de repérer ce qui caractérise, du point de vue des adolescents interrogés, les films proposés dans le cadre de LAAC : qu'est-ce qui unit à leurs yeux ces films et les écarte de ceux qu'ils regardent habituellement (pratiques personnelles, en lien avec la famille ou de façon autonome) ?

Commençons d'abord par confirmer le constat d'un (grand) écart avec leurs « goûts *a priori* » : *« Les films visionnés au lycée ne seraient absolument pas des films que je regarderais par moi même »* ; *« Ils sont totalement différent de ce je regarde d'habitude », « la différence ses que ce que je vois au cinéma c'est ce que j'aime bien les style de film alors que là c'est pas vraiment des film que j'aurai vue autrement »*. Ils rendent compte de genres très différents : *« Les films que je vois en dehors du temps scolaire sont des films d'action, de science fiction ou autre. Ce n'est pas du tout le style de film qu'on a vue avec le lycée », « je regarde majoritairement des films américains sorties d'Hollywood* […] *tandis que ces films n'ont pas l'air d'être des blockbuster a haut budget »*. Les films sont catégorisés par les enquêtés selon leurs conditions de production et le style cinématographique qui en découle : les films LAAC sont ainsi désignés comme *« issus de petites productions cinématographiques »* contrairement aux films *« réalisés avec beaucoup de moyen »*.

Par ailleurs, les films LAAC sont souvent perçus comme des films patrimoniaux : *« Souvent ils sont plus anciens », « en noir et blanc »*. À l'inverse, une partie des

adolescents font état de leur préférence pour des films contemporains : « *Les films que je vois en extérieur* [de l'école] *son plus adapté car c'est dans ce temps et pas à l'ancien temps et que ces films sont plus attractifs avec des couleurs et les acteurs ne sont pas les mêmes ils sont pas ancien ils sont de notre temps à nous. »* Ce sont des films *« plus célèbre dans les jeunes de notre âge », « très connus et populaire ».*

Les films ne sont pas non plus semblables en termes de langue utilisée : si le sous-titrage est une condition *sine qua non* des projections de films dans le cadre de LAAC, les pratiques des adolescents sont très disparates en dehors du temps scolaire. La popularité croissante des contenus transnationaux et la diffusion de séries ou de films en version originale, notamment sur les plateformes de VàD, ont en partie démocratisé le visionnement de films sous-titrés ; pourtant, nombreux sont encore les adolescents qui voient les films exclusivement en langue française : *« ce que je vois en dehors du temps scolaire, ils sont en français et avec l'école c'est souvent dans d'autre langue avec des sous titres ».*

Lorsque les adolescents estiment qu'il y a peu de différences entre les films, c'est essentiellement associé à la pratique familiale, confirmant l'influence de la famille en matière de cinéma : *«* Psychose *c'est le genre de film que mes parents aurait pu me montrer », « Il n'y a pas de grandes différences puisque le programme de cinéma est assez varié. Pour ma part, je visionne des films avec mes parents qui ressemblent à ceux présentés ».*

Certains tiennent à dépasser le clivage entre les films LAAC et ceux vus en dehors, en présentant ce qui unit la production cinématographique en général :

> *«* […] *il m'arrive de regarder des films du même genre [que ceux projetés dans le cadre de LAAC] mais je regarde aussi des film fantastique qui eux se démarque des films vu en scolarité car ils s'éloigne du réel cependant peu importe le film ou son genre il y a toujours un message dénonçant la réalité et les difficultés du monde. »*

Malgré ces exemples, notons que la grande majorité d'entre eux s'accorde sur le fait qu'ils n'auraient pas vu les films proposés en dehors du dispositif. Un des critères distinctifs majeurs qu'ils retiennent renvoie à la visée même des films : d'un côté, il y aurait ceux dont le but serait explicitement pédagogique – soit dès l'acte de création, soit dans les conditions de programmation – et de l'autre, ceux qui seraient destinés au plaisir, au divertissement : *« Les films du temps scolaire sont ciblés pour faire réfléchir les élèves, ceux du temps dehors ont généralement pour but le plaisir cinématographique », « Je vois plus les film vue en cour comme des film avec un but d'instruire et les films en dehors du temps scolaire comme des film pour se détendre, s'amuser, profiter »* ; *« Il y a un sujet sérieux derrière comme par exemple Joseph qui faisait référence a la guerre alors que j'ai tendance a regardé des films juste pour le plaisir et pas pour m'instruire ».*

L'opposition divertissement/culture est très marquée dans les discours ; elle vient structurer les pratiques des spectateurs adolescents, dont la majorité revendique l'attrait pour la distraction, en opposition à la réflexion :

> *« Ce sont des films qui sont d'avantage à mon goût je sais que certain film que je regarde sont loin d'être des films qui vont me faire réfléchir mais les films regarder en dehors du temps scolaire son forcément des films qui nous attire donc une sorte de moment de distraction plutôt que de réflexion. »*

Le constat de l'écart est sans ambiguïté certes, mais n'est pas pour autant perçu systématiquement de façon problématique. Leur complémentarité est parfois soulignée : « *C'est plus enrichissant sur le point culture mais moins interessant sur le moment », « Les films sont moins fun mais plus intéressant et réfléchi », « Ils permettent de nous instruire mais ils peuvent aussi nous plaire »*. Certains témoignent de goûts éclectiques rendant compte de leur aisance à conjuguer les postures de spectateurs : *« Ce n'est pas le même style mais j'aime les deux », « J'ai ressenti bien plus de chose devant* Psychose *que devant le dernier* Marvel *que j'ai pourtant adoré. »*

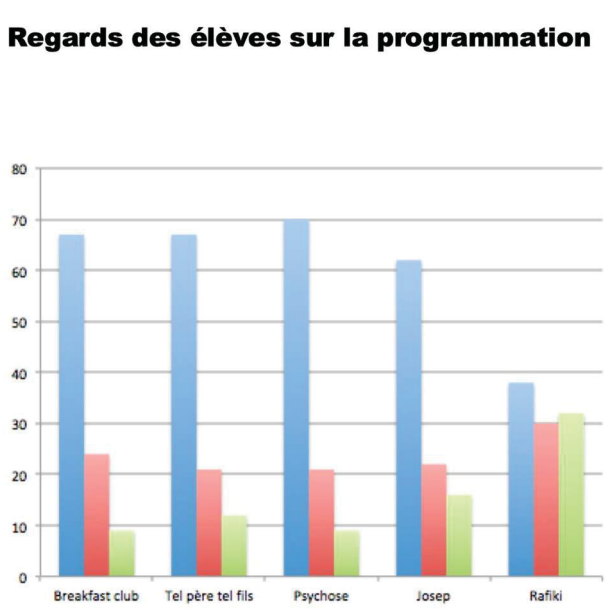
C'est ce qu'avait déjà observé Laborde dans sa thèse (2012) à propos de certains élèves inscrits en options « cinéma et audiovisuel » (CAV) : « Certains lycéens apparaissent donc clivés : ils aiment à la fois *Avatar* et Rohmer. Les plus malins rentabilisent ce "goût" en fonction des circonstances : E. Rohmer pour le bac, *Avatar* pour la sortie du samedi soir » (2012, p. 235). C'est le cas de cette élève de seconde du lycée Saint-Sernin (Toulouse) qui explicite en détail ses différentes pratiques selon les « espaces-temps » dans lesquelles elles se déploient :

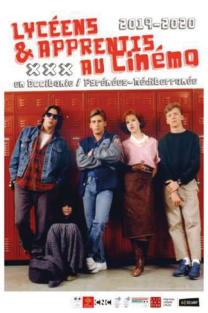
> *« Il n'y en a pas tellement pour ma part* [de différences entre les films programmés dans le cadre du dispositif LAAC et ceux vus habituellement], *chez moi j'ai beaucoup regardé de films d'Hitchcock et de films en noir et blanc en général, muets ou pas, pour Rafiki c'est pareil, c'est un film d'art et d'essai assez banal au final, qui, derrière une histoire d'amour cache un aspect plus engagé et j'ai beaucoup vu aussi ce genre de film. Josep est différent vu que c'est un dessin-animé et que ceux que je regarde chez moi n'ont pas du tout les mêmes sujet. Après, bien sur, je regarde aussi des films différents comme des histoire d'amour ou des films d'action américains mais ça, c'est en général quand je suis avec des amis. Il m'arrive aussi parfois de voir des comédies. »*

Ainsi, si la désignation très polarisée des films prédomine, elle n'est pas systématique, et les goûts peuvent être clivés. Si nous n'avons pas les moyens de le démontrer statistiquement, on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit alors d'adolescents qui disposent d'un plus fort capital culturel (Bourdieu & Passeron, 1970) que d'autres.

2. Regards sur les films du dispositif LAAC en Occitanie (2019-2022)

Une grande majorité des élèves déclare que les films du dispositif étaient intéressants ou très intéressants et plus précisément 62 % pour *Josep*, 67 % pour *Breakfast club* et *Tel père, tel fils,* 70 % pour *Psychose*. Concernant le film *Rafiki,* 38 % des élèves seulement l'ont trouvé intéressant ou très intéressant.







	Breakfast club	Tel père tel fils	Psychose	Josep	Rafiki
Intéressant et très intéressant	67	67	70	62	38
moyennement intéressant	24	21	21	22	30
pas très ou pas du tout intéressant	9	12	9	16	32

Intéressant et très intéressant
moyennement intéressant
pas très ou pas du tout intéressant

Figure 22 : Diaporama présentant la « réception » des cinq films du dispositif LAAC projetés entre 2019 et 2022 (à partir des données relatives aux enquêtes par questionnaires)

La première enquête réalisée en 2020, à la fin du premier confinement, portait notamment sur la réception de *Breakfast club* de John Hughes (1985) et de *Tel père, tel fils* de Hirokazu Kore-eda (2013). Comédie dramatique américaine, le premier film est considéré comme un *teenmovie* culte des années 1980 qui met en scène, sous forme d'un huis-clos, le récit de cinq adolescents contraints de rester au lycée un jour de week-end. *Tel père, tel fils* est, quant à lui, un film japonais sur un couple découvrant que leur fils a été interverti à la naissance avec un autre enfant issu d'un milieu plus populaire. Troisième film de l'année, *L'Épine dans le cœur* de Michel Gondry (2010) – documentaire intimiste sur la famille cévenole du réalisateur – n'a pas été vu par beaucoup d'élèves à cause du confinement.

Les salles de cinéma étant restées fermées une grande partie de l'année, aucune projection n'a eu lieu au cours de la deuxième année : *Le Voyage de Chihiro* de Hayao Miyazaki (2001), *Psychose* d'Alfred Hitchcock (1960) et *Incendies* de Denis Villeneuve (2010) n'ont pas été vus cette année-là. Le célèbre thriller horrifique américain *Psychose* a néanmoins été reprogrammé en 2021-2022, suivi de deux autres films : le film d'animation *Josep* d'Aurel (2020) sur la Retirada et *Rafiki*, film kenyan de Wanuri Kahiu (2018) traitant d'une histoire d'amour entre deux jeunes filles dans le contexte d'une société conservatrice.

La simple évocation de ces quelques titres laisse entrevoir la diversité des films proposés qui ne se réduisent pas totalement à la dichotomie film commercial/film d'auteur mais qui recouvrent une pluralité de formes allant du film patrimonial au film le plus intimiste, en passant pas un *teenmovie* des années 1980 ou un film d'animation japonaise – sans toutefois programmer de *blockbuster* récent.

Au cours de l'année 2019-2020, deux des trois films au programme ont pu être vus par la majorité des élèves inscrits (avant le confinement) : *Breakfast club* et *Tel père, tel fils*. L'enquête par questionnaire a mis en évidence une réception hétérogène bien que, globalement, les jeunes enquêtés déclarent avoir apprécié les deux films, quels que soit d'ailleurs les types d'établissements dont ils dépendent et leurs niveaux scolaires, tout en pointant des éléments spécifiques, communs à chacun des films.

Breakfast club a reçu un accueil plutôt enthousiaste de la part des élèves : 67% d'entre eux l'ont considéré comme intéressant ou très intéressant. Ces derniers mettent en avant le genre du *teenmovie* et sa place dans l'histoire du cinéma – puisqu'il joue un rôle matriciel, faisant dire à certains qu'il s'agit d'*« un classique que tous les adolescents devraient regarder »*. La thématique de l'adolescence et la possibilité de s'identifier ou de se projeter dans l'un des personnages ont joué en sa faveur. La proximité avec leurs propres goûts et le caractère divertissant sont ainsi largement mis en évidence par l'analyse des verbatims : *« Il est bien, comique, drôle, et il nous décrit », « C'est le seul qui avait un minimum d'humour pour qu'il soit agréable à regarder », « Une certaine insouciance se dégage de ce film (contrairement aux autres), et c'est souvent ce que je cherche dans le cinéma »*.

Ceux qui l'ont moins ou pas apprécié lui reprochent le manque de rythme, le huis-clos dans lequel l'intrigue se déroule et, parfois, sa dimension stéréotypique très appuyée : *« l'histoire était un peu longue (pas vraiment d'action ou autre) », « L'histoire se déroule durant tout le film au même endroit », « La comédie américaine n'est pas très réputée et je suis plutôt habitué à des films de comédie française, d'un autre niveau, ce qui m'a rendu quelque peu sceptique... et j'avais raison de l'être ! », « Trop "cliché" et vulgaire »*. Son caractère daté (les années 1980…) et la version originale sous-titrée rendent parfois difficile l'adhésion au film : *« Trop vieux pas en français », « Compréhension de la langue, film âgé, pas beaucoup d'action »*.

Comme pour *Breakfast club*, 67 % des élèves interrogés ont apprécié *Tel père, tel fils*, mais avec une proportion plus importante d'élèves l'ayant trouvé « très intéressant » (27% contre 18% pour le premier) et, au contraire, le considérant comme pas très ou pas du tout intéressant (12% contre 9% pour *Breakfast club*). Le film a semblé globalement difficile d'accès, pour trois raisons principales : le rythme du récit (*« le manque d'action qui peut être décevant pour des adolescents »*, *« Le films était trop long, pas assez rythmé et désagréable à regarder »*), et son intrigue pas évidente à comprendre pour tout le monde (*« Je n'ai pas trop aimé le film car il était assez long et compliqué »* ; enfin, la version originale japonaise sous-titrée – plus compliquée à appréhender que l'anglais : *« Film en VO et histoire pas très captivante »*).

Ceux qui ont apprécié le film ont pointé l'histoire et le message soulevé par le film, l'émotion qu'il a suscitée : *« Cela montre bien les liens familiaux notamment le lien père/fils. C'était profond et touchant, j'ai bien aimé », « J'ai trouvé que c'était un très beau film et il était très émouvant », « ça m'a touché car j'ai pleuré je me suis sentie en colère etc. », « Ce film est celui qui m'a fait ressentir le plus d'émotions »*.

Sa mise en scène a également été soulignée favorablement : *« J'ai bien aimé le film, les cadrages étaient bon », « Ce qui m'a le plus intéressé dans ce film, c'était la manière dont le réalisateur à tourné le film: la perfection des scènes, des plans, des images* […] *»*.

Quand pour certains l'éloignement culturel du film représente un obstacle pour « entrer » dans le film, beaucoup éprouvent au contraire une vraie curiosité face à une nouvelle cinématographie et un contexte culturel différent de ce qu'ils connaissent, tout en abordant des thèmes universels : *« [il était intéressant] surtout que je regarde peu de films asiatiques à part des animés. », « J'ai aimé voir un film japonais car j'ai l'habitude des films américains et voir un film d'un autre pays avec une autre culture m'a beaucoup plu. »*

Enfin, à la différence des autres, *Tel père, tel fils* est un film que plusieurs adolescents ont "transmis", à leur tour, à leur famille : *« Le film était super! C'était une superbe découverte et je les même montré à ma famille ensuite dans le weekend qui suivait! », « Un film que j'ai recommandé à toute ma famille »*.

En ce qui concerne la programmation de l'année 2021-2022, il apparaît que *Psychose* est clairement désigné comme le film le plus intéressant (70% des élèves le déclarent comme « intéressant » ou « très intéressant ») ; suit *Josep* avec 62%, et seulement 38% pour *Rafiki*.

Ce que les élèves ont apprécié dans *Psychose*, c'est avant tout le fait que ce soit un film culte et qu'il renvoie à un univers connu en terme de genre (le film d'horreur), de scénario et surtout de rythme, procurant des sensations proches de celles ressenties habituellement : *« J'ai aimé le film psychose plus que les autres car c est le film qui se rapproche du type de film que je regarde habituellement », « C'est un film avec une bonne intrigue, une bonne chute et qui procure des bonnes sensations », « J'ai bien aimer l'histoire en générale j'ai pris plus de plaisir »*.

Les critiques qui ont été exprimées à l'égard du film renvoient à son ancienneté et au décalage esthétique et narratif qu'elle induit (noir et blanc, rythme, scénario…) : *« Il me parle moins, certainement parce qu'il est plus ancien », « c'est en noir et blanc, je préfère les films en couleurs », « j'ai eu du mal à accrocher à l'histoire car les effets spéciaux et le contexte ne correspondent pas à ce que l'on voit dans les films actuels ».*

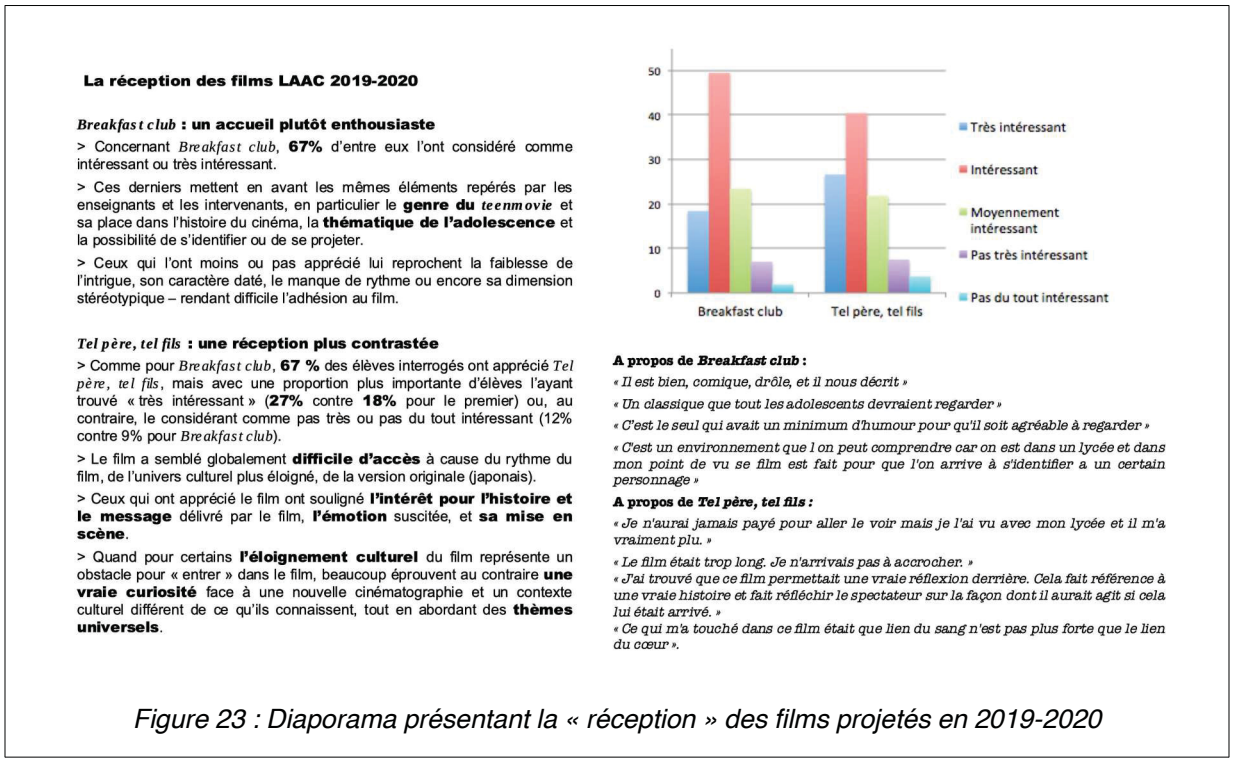


Figure 23 : Diaporama présentant la « réception » des films projetés en 2019-2020

L'argument central évoqué en faveur du film *Josep* concerne sa dimension documentaire et historique. La proximité avec l'histoire personnelle ou locale est aussi évoquée par les élèves qui témoignent de leur émotion à son sujet ; il résonne avec la connaissance qu'ils ont de la Retirada, qu'elle ait été transmise par la famille ou en cours : *« J'aime les thèmes historiques, surtout que celui-ci concerne en partie l'histoire de mon pays d'origine », « J'ai de la famille qui a vécu la même chose pendant la guerre d'Espagne ».*

D'autres ne connaissent pas cette part de l'histoire, et c'est cela qui les a marqués : *« Le thème abordé nous apprend de choses que l'on ne connaît pas forcément », « ça raconte une vrai histoire, qui nous en apprend plus sur notre passé », « Vou saver la guere c chau un peu en sah dcp il nous a appris des ketru ».*

À l'inverse, ce qui a dérouté les élèves, c'est le plus souvent le fait que *Josep* soit un film d'animation ; si certains ont apprécié son esthétique singulière (« Le fait que ce soit un film dessiné est tout aussi intéressant car c'est très inhabituel et original » ; d'autres au

contraire ont émis une vraie réticence à son égard : *« Je n'ai pas accroché avec le film* Josep *car c'est un dessin animé et je ne suis pas habitué », « le fait que les images soient comme un dessin animé m'a beaucoup perturbé et cela m'a coupé du film. »*

Ce que les élèves ont également contesté, c'est le rythme, souvent jugé trop lent, et leur faisant parfois perdre le fil du récit, dont la construction leur est justement apparue comme complexe (plusieurs temporalités coexistent dans le film, que le montage fait advenir par alternance) : *« Je n'ai pas aimé le fait que les images ne bougeait pas. Cela rendait le film lent », « je le trouve un peu mal fait, il n'y a pas d'action. Il m'ennuyait c'est dommage parce que le thème en lui même est intéressant », « On se perd facilement ».*

Par ailleurs, le film a parfois été décrié pour sa violence et la tristesse véhiculée : *« J'ai trouvé ce film très violent. Oui, c'est une représentation historique provenant d'un cadre violent qui est dédié aux adultes mais il m'a choqué. »*

Rafiki a connu une réception très mitigée ; seuls 38 % des adolescents interrogés l'ont désigné comme intéressant ou très intéressant, alors que 32% ont au contraire estimé qu'il ne présentait pas ou peu d'intérêt, alors même qu'il avait été choisi par la coordination régionale parce qu'il était susceptible de susciter l'adhésion des jeunes, du fait de son esthétique, de son rythme, de son thème. Ceux l'ayant apprécié mettent d'ailleurs en avant la dimension émotionnelle et le message que le film véhicule : *« C'est le film dans lequel j'étais la plus investie émotionnellement il a plus retenu mon attention pour cette raison* […] *», « Je pense qu'il est important de montrer aux jeunes des films qui traitent des sujets aussi sensibles pour les sensibiliser et petit à petit faire avancer les choses à notre échelle », «* Rafiki *est le film qui fait passer le message le plus fort ».*

Se mettre à la place de l'autre, s'identifier, et se sentir représenté – en tant que lesbienne ou *gay* – ont constitué pour ces élèves les points forts du film : *« J'ai préféré Rafiki car je suis gay est que le film défend les causes LGBT ».* Enfin, c'est un film récent, qui évoque un sujet actuel, ce qui a également permis aux élèves de se sentir davantage concernés : *« Il concerne plus les générations actuelle et que cette situation peut arriver a tout le monde. »*

Parmi ceux qui n'ont pas du tout apprécié le film, 22 (sur les 1279 élèves) se déclarent ouvertement homophobes et/ou tiennent des propos discriminants, parfois très virulents.

Plus généralement, les commentaires dépréciatifs renvoient à la forme et au rythme : *«* Rafiki *est un film dont le fond est très intéressant mais la forme ne m'a pas du tout plu », « Il était assez platonique, sans réels rebondissements », « Pour moi, la fin a été un peu bâclée ».* Beaucoup l'ont estimé peu original et très caricatural : *« C'est un film parmi tant d'autre qui nous répète le même message. Il n'y a rien qui choque, rien qui intrigue », « Le manque d'originalité du film c'est comme si je suivait les feux de l'amour version homo », « C'est bien de parler de ce sujet mais ça devient trop cliché, toujours une fille moins "féminine" que l'autre dans le couple ».*

Enfin, ils ont été heurtés par la violence du lynchage et gênés par les scènes d'amour : *« J'ai trouvé le film très malaisant. L'histoire ne m'a pas plu et j'ai trouvé très dérangeante », « je trouve déplacés de parler de la sexualité d'un personnage »*. Nous y revenons plus précisément dans la dernière partie de ce chapitre.

3. Corps et affects comme outils pour la construction des critères d'appréciation

Les éléments d'analyse présentés ici s'appuient plus spécifiquement sur un travail de catégorisation des arguments donnés par les élèves pour désigner leurs préférences entre *Breakfast club* et *Tel père, tel fils* lors de l'enquête par questionnaire menée en juin 2020 ; travail poursuivi ensuite à partir des commentaires sur *Psychose, Josep* et *Rafiki.*

Comme tout individu, les adolescents évaluent la qualité artistique d'un film en fonction d'abord de ce qu'ils éprouvent dans leur chair. La jouissance de l'œuvre est un mode de connaissance de celle-ci, dit le sociologue Leveratto (2000), d'où la proposition de considérer « le corps comme instrument de mesure » de la qualité artistique. Le corps devient alors un « médiateur » incontournable qui permet d'entrer en contact avec le film (Leveratto, 2000).

Pour les adolescents, ce qui semble le plus important dans un film, c'est d'abord et très largement l'histoire proposée et le genre dans lequel elle s'inscrit, ainsi que les émotions suscitées. La façon de filmer est également évoquée, puis le rythme du film. Les commentaires libres viennent éclairer les cinéphilies adolescentes. La « cohérence » d'ensemble ainsi que le message du film ou les « valeurs » sont souvent mis à l'honneur : *« Les films qui m'inspirent le plus sont ceux où je retrouve des valeurs que je tiens dans mon cœur »*. Ils explicitent les liens qu'ils font entre les catégories proposées : l'importance du « bon équilibre », la *« relation entre les thèmes et propos du film et la façon dont c'est communiqué et les intentions de réalisation »*. Pour certains : *« Tout est important. Pour moi c'est tout ces critères qui déterminent si le film est bien ou pas », « C'est le tout qui est important donc si la moindre chose manque, l'illusion est brisée »*…

Quand certains disent ne retenir aucun critère dans le choix des films, la grande majorité déclare aller plus volontiers vers des univers déjà connus. Les pratiques sont ainsi souvent programmatiques et, pour beaucoup, c'est dans le cadre scolaire qu'ils découvrent des univers moins connus et qu'ils s'autorisent parfois à les apprécier, ce que résume très bien cet élève : *« Je n'aurais jamais payé pour aller le voir mais je l'ai vu avec mon lycée et il m'a vraiment plu »*. Comme pour les autres spectateurs, il convient de ne pas enfermer les élèves « de façon rigide dans la logique de [leur] habitus » (Pinto & Mary, 2021, p. 48).

Critères d'appréciation des films et critères d'intérêt ne coïncident d'ailleurs pas toujours : les films qu'ils jugent intéressants ne sont pas nécessairement ceux qu'ils aiment et vice-versa : *« J'ai trouvé* Rafiki *plus intéressant que les autres malgré que ce sois celui que j'ai le moins aimé », « Je pense que c'est* Psychose *le moins intéressant car il ne nous*

apprend rien malgré qu'il reste un de mes film préférés ». On retrouve finalement ici la partition entre « culture » et « divertissement ».

La façon dont les adolescents identifient leurs critères d'appréciation renvoie à la réflexion de Jullier (2021) sur les critères choisis par les spectateurs pour déterminer un « bon film » :

> Qu'un bon film nous apprenne quelque chose fait apparemment l'unanimité. […] ce critère apparaît vaille que vaille comme un bien commun. Ce sera aussi le cas du suivant, celui de l'émotion. Professionnels et profanes aiment à être remués, même si les raisons qui les poussent à apprécier cet effet et l'éventail des moyens qu'ils accordent à l'auteur pour y parvenir diffèrent parfois largement d'un spectateur à l'autre. (p. 131)

Les adolescents partagent sans nul doute les deux critères « fédérateurs » qu'il propose : édifiant et émouvant. Les nombreux commentaires y renvoient explicitement. À titre d'exemple, les élèves ayant apprécié *Rafiki* évoquent tant la dimension émotionnelle que la teneur du message véhiculé. Se mettre à la place de l'autre, s'émouvoir, s'identifier, en tirer des leçons et parfois même se sentir représenté en ont fait, pour ces élèves, les points forts : *« C'est le film dans lequel j'étais la plus investie émotionnellement il a plus retenu mon attention pour cette raison* […] *», « C'est un film qui montre que l'on peut être qui l'on veux et être sois même »*.

La possibilité de s'identifier à des personnages représentés à l'écran et la familiarité de situations vécues (« *J'ai préféré* Rafiki *car je suis gay »*) s'avèrent une entrée déterminante dans l'appréciation des films. On l'observe également à travers la réception du film d'animation *Josep* par des jeunes gens d'origine espagnole : *« J'ai de la famille qui a vécu la même chose pendant la guerre d'Espagne », « J'aime les thèmes historiques, surtout que celui-ci concerne en partie l'histoire de mon pays d'origine »*. Comme l'écrit Jullier (2021), « dans le film-miroir, on se retrouve parce qu'on y voit quelque chose dont on a fait dans la vraie vie une expérience que l'on croyait unique, ou à tout le moins privilégiée et secrète » (p. 154). C'est un critère très important pour les adolescents interrogés.

Quant au film *Breakfast club*, il a rassemblé un très grand nombre de témoignages confirmant l'attrait pour l'identification : *« Il est bien, comique, drôle, et il nous décrit », « c'est un environnement que l on peut comprendre car on est dans un lycée et dans mon point de vu se film est fait pour que l'on arrive à s'identifer a un certain personnage »*. À l'inverse, se sentir éloigné du contexte culturel ou social à l'écran participe à la distance des jeunes spectateurs, à l'image de cette élève qui précise la raison pour laquelle le film *Rafiki* n'a pas remporté son adhésion : *« Très éloigné de ma réalité donc très peu d'identification »*.

Or, si pour certains la société japonaise dépeinte dans *Tel père, tel fils* a rendu difficile l'« entrée » dans le film, beaucoup au contraire ont éprouvé une vraie curiosité

face à un contexte culturel très différent de ce qu'ils connaissent, tout en abordant des thèmes universels (ici la question de la filiation). Comme le rappelle Jullier (2021), « aller au cinéma pour qu'il nous tende un miroir n'est cependant pas si fréquent. On peut vouloir aussi, de temps à autre et même tout le temps, lui tourner le dos » (p. 156).

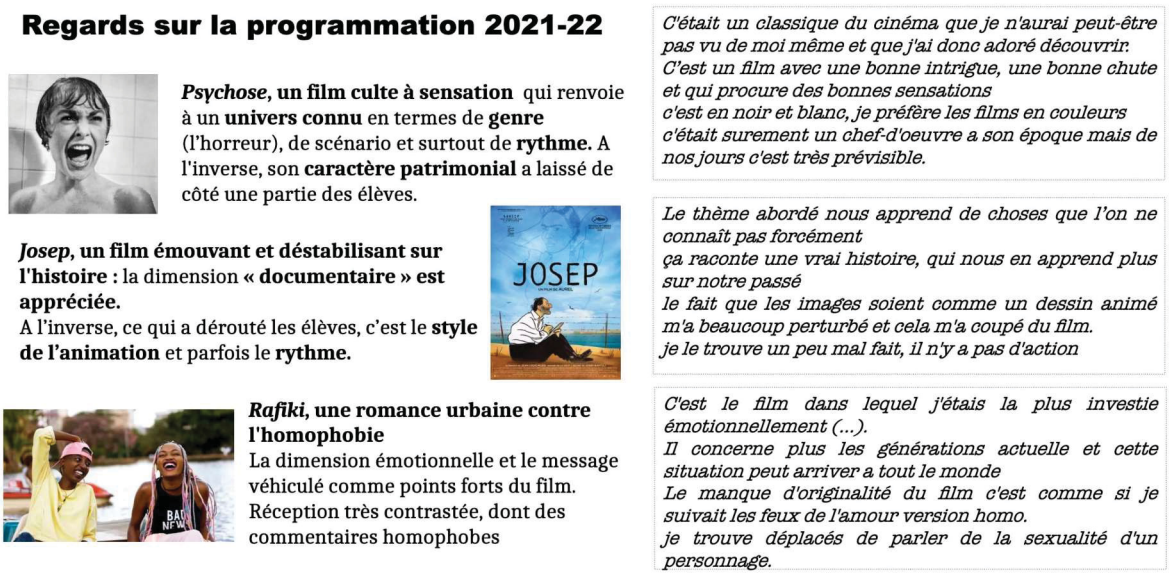


Figure 24 : Diaporama présentant la « réception » des films LAAC projetés au cours de l'année 2021-2022

La dimension documentaire et historique des films est très souvent mise en avant : ce sont leur capacité à nous apprendre des choses, à faire découvrir des territoires (symboliques) étrangers que les élèves apprécient – davantage d'ailleurs par la fiction qu'à travers les documentaires dans lesquels ils peinent davantage à s'engager. Concernant *Josep*, les élèves écrivent : *« Le thème abordé nous apprend de choses que l'on ne connaît pas forcément », « j'ai aimé car ça raconte une vrai histoire, qui nous en apprend plus sur notre passé »*.

Différemment, *Rafiki* a lui aussi permis à certains d'ouvrir les yeux sur une réalité méconnue : *« L'histoire m'a plu car je connaissais pas trop* […] *la violence de certaines personnes faisaient aux homosexuels »*, tout comme *Tel père, tel fils* qui a été très largement perçu comme une « leçon de vie » : *« Grâce à ce film on découvre ce que veut dire le terme "amour" et qu'il est propre à chacun mais surtout en se rend compte qu'on peut aimer un enfant qui n'est pas le nôtre », « J'ai trouvé que ça pouvait faire ouvrir les yeux à certaines personnes. Que l'on est tous pareil »*.

Les films provoquent de multiples effets, dont le décentrement : on se trouve transporté hors de soi-même pour être le témoin de l'émotion d'autrui. Perçu comme

générateur d'émotions, le cinéma tel qu'il se donne à voir, à entendre et à sentir dans le cadre de LAAC est aussi perçu comme une source d'apprentissage, une ressource pour réfléchir le monde et s'y réfléchir.

4. Expériences plurielles, expériences différentiées

Force est de constater que l'expérience sensible des adolescents est multiple. L'analyse croisée des données quantitatives ne permet pas de définir clairement des profils-types chez les jeunes spectateurs enquêtés, mais elle dessine certaines tendances que nous présentons ici.

Si les résultats généraux ne sont pas franchement significatifs à propos d'une quelconque corrélation entre la réception des films et les professions et catégories sociales (PSC) des parents d'adolescents interrogés, ils rendent compte d'une légère variation à propos de la réception de *Psychose* : parmi les adolescents déclarant que l'un de leurs parents est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure, 76% ont désigné *Psychose* comme un film intéressant ou très intéressant – contre 74% des adolescents de parents exerçant une profession intermédiaire ; et 69% de ceux déclarant des parents agriculteurs, artisans, employés, ouvriers ou inactifs.

Le lieu d'habitation des adolescents produit un léger effet sur leurs réponses concernant leur film préféré entre les trois programmés en 2021-2022. Ainsi, *Psychose* a été très légèrement préféré par les adolescents vivant en zone urbaine (43,9%, pour une moyenne de 42,7%) ; *Josep* a davantage été préféré par des adolescents vivant en zone péri-urbaine (38,4%) et en ville (36,4) que par ceux vivant en zone rurale (33,3%) ; quant à *Rafiki*, il a été préféré par les adolescents vivant en zone rurale : 24% d'entre eux le désignent comme celui qu'ils ont préféré contre 19,6% et 20% de ceux vivant respectivement en zones urbaine et péri-urbaine.

Par ailleurs, on observe une différence dans la réception du film *Rafiki* selon les types d'établissement auxquels appartiennent les élèves : ceux inscrits en lycées professionnels (LP) semblent beaucoup moins convaincus de l'intérêt du film que ceux des autres établissements. Ainsi, la proportion s'inverse par rapport aux autres : les LP apparaissent comme réunissant le plus grand pourcentage d'élèves en la défaveur du film *Rafiki* (40%), et le plus petit pourcentage en sa faveur (31%).

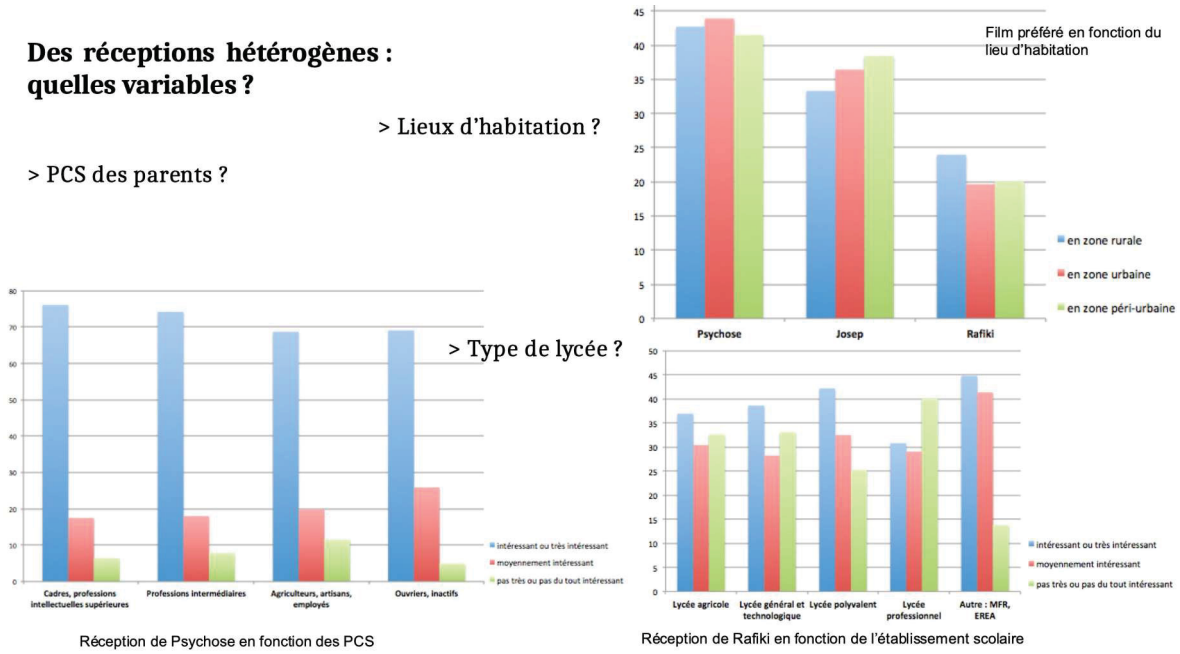


Figure 25 : Diaporama présentant certains résultats statistiques (1)

De façon plus marquée, l'analyse révèle un écart dans la réception de *Rafiki* en fonction du genre déclaré : 28 % des filles le désignent comme leur film préféré au sein de la programmation 2021-2022, contre seulement 12 % des garçons. À l'inverse, les garçons déclarent en plus grand nombre leur préférence pour *Psychose* (45%) face aux filles (41,6%), et surtout pour *Josep*, puisque 42,8% des garçons contre 30,4% des filles l'ont désigné comme leur film préféré.

Deux autres variables, en partie liées, semblent également intervenir dans la réception des films : ce sont les niveaux scolaires et les âges des adolescents. Ainsi, à titre d'exemple, les élèves inscrits en Terminale ont nettement préféré *Josep*. L'âge semble jouer un rôle important : plus les adolescents sont âgés, plus ils ont déclaré apprécier ce film – quel que soit l'établissement auquel ils sont rattachés. C'est la même progression qui est observée concernant *Rafiki* : s'ils ne sont que 17% des élèves de 14 et 15 ans à le choisir, ils sont 23% à 16 ans, 23,6% à 17 ans et 32,8% à 18-21 ans. Au contraire, on remarque que les courbes suivent un sens symétriquement opposé dans le cas du film *Psychose*. Plus les adolescents sont jeunes, moins ils le déclarent comme leur film préféré : 47,2% à 14 et 15 ans, 43,8% à 16 ans, 36% à 17 ans et 26,2% à 18-21 ans.

Ces éléments chiffrés doivent être considérés avec prudence car tous les élèves n'ont pas vu les trois films et qu'ils ont parfois coché des titres par défaut, comme le laisse supposer la lecture des verbatims. À titre d'exemple, cette élève écrit : *« J'ai répondu*

["*Rafiki"* à la question "Quel film du dispositif as-tu trouvé le moins intéressant ?"] *car je n'ai pas d'autre chois seulement je n'est pas vu le film* Josep *ni le film* Rafiki *»*.

Ainsi, si ces considérations mériteraient d'être étayées ultérieurement, elles nous invitent d'ores-et-déjà, et une nouvelle fois, à déconstruire l'idée d'une figure monolithique de l'adolescent : le genre, mais aussi l'âge, le lieu d'habitation, le type d'établissement fréquenté, ainsi que les autres expériences socialisatrices vécues, l'histoire personnelle de chacun et de chacune, et bien d'autres éléments contribuent à faire de ces adolescents des figures plurielles et multi-déterminées.

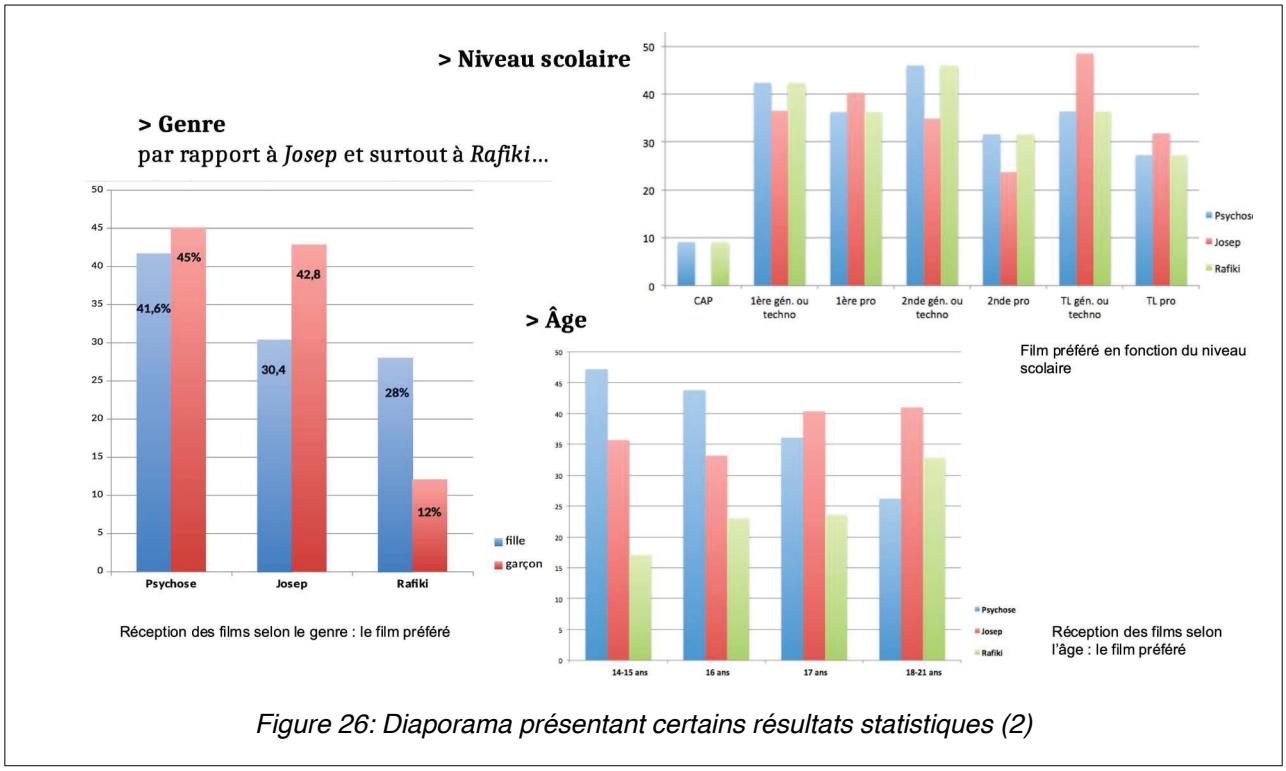


Figure 26: Diaporama présentant certains résultats statistiques (2)

5. Corps à corps : l'expérience spectatorielle face aux scènes « difficiles »

Les perceptions sensorielles sont évidemment différentes d'un individu à l'autre. Comme l'écrit Le Breton (1992/2023), « D'une aire culturelle à une autre, et le plus souvent d'une classe sociale ou d'une génération à une autre, les acteurs déchiffrent sensoriellement le monde sur un mode différencié » (p. 66). Il en va de même avec l'image du monde ; les représentations ne suscitent pas les mêmes émotions chez les uns et les autres. Elles sont parfois vives lorsque le corps est montré dans son intimité charnelle.

Plusieurs témoignages rendent compte d'un sentiment de gêne à propos du film *Rafiki* qui met notamment en scène deux corps – féminins – qui se frôlent. Bien que la nudité et la sexualité des personnages soient invisibles, plusieurs enquêtés ont fait état d'un

malaise – probablement renforcé par le recours au procédé du son synchrone qui suggère auditivement les gestes d'amour : *« Je le trouve très gênant, surtout a un moment il y a une scène de .... et je préfère regarder se genre de truc seul »*. Plusieurs témoignages traduisent la difficulté éprouvée à l'égard, moins des images elles-mêmes, que du contexte de projection : *« C'est déplacé de regarder se genre de film avec sa classe », « J'aurais préféré le voir toute seule pour éviter d'avoir à vivre la gêne collective et les remarques peu pertinentes de certains »*. Les arguments en lien avec le contexte (cadre scolaire, réception collective) sont mobilisés par l'ensemble des adolescents ayant exprimé ce malaise : pour eux, sensualité et sexualité appartiennent résolument à la sphère personnelle, et l'acte de programmation sur le temps scolaire suscite alors l'incompréhension, voire l'indignation.

Face à la violence du lynchage dans *Rafiki*
« Montrer à des adolescents en construction, à la recherche d'eux même, un divertissement qui met en scène des scènes de violences faites à des individus d'une sexualité différente de celle qui est surmédiatisée aujourd'hui, n'est définitivement pas une bonne idée. Cela pourrait peut être réfréner certains jeunes à s'assumer ».

Malaise face aux scènes d'amour, à la sexualité, à l'homosexualité
> J'ai trouvé le film très malaisant.
> Je le trouve tes gênant, surtout a un moment il y a une scène de .... et je préfère regarder se genre de truc seul.
> C'est déplacé de regarder se genre de film avec sa classe.
> J'aurais préféré le voir toute seule pour éviter d'avoir à vivre la gêne collective et les remarques peu pertinentes de certains
> ça na aucun intérêt de mettre en scene un lieu de culte surtout si dans ce lieu deux personne font des acte homosexuel

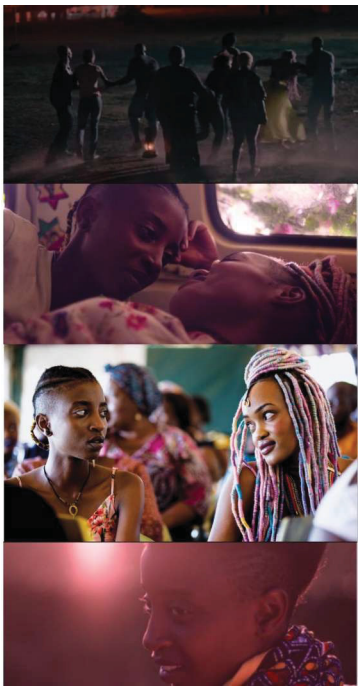


Figure 27 : Diaporama « Corps à corps : l'expérience spectatorielle face aux corps représentés » (1)

Un autre malaise transparaît : celui que provoque la représentation des corps violentés. Moins celui de Marion Crane, interprétée par Janet Leigh, pourtant transpercé à multiples reprises par un couteau dans *Psychose*, que ceux de Kena et Ziki qui se font rouer de coups dans *Rafiki* : *« je le trouve pas intéressant et trop violent juste parce que se sont deux filles qui sont en couple »*.

La réaction première se traduit parfois par une mise à distance ; éprouver la violence est peut alors être perçu comme un espace de réflexion et de construction de soi : « *Il fait réfléchir quant à des sujets propres à notre âge et nous amène à méditer sur l'homophobie et les violences physiques ou verbales »*. Pour d'autres, la violence heurte,

mais ne permet pas l'expression de soi ; c'est ce que semble dire cette jeune enquêtée *: « Montrer à des adolescents en construction, à la recherche d'eux même, un divertissement qui met en scène des scènes de violences faites à des individus d'une sexualité différente de celle qui est surmédiatisée aujourd'hui, n'est définitivement pas une bonne idée ».*

Ce dernier commentaire exprime indirectement une difficulté plus générale à se saisir de l'objet film lui-même, désigné ici comme « divertissement » – dont le sens renvoie à l'agréable. Si le film est nécessairement un objet pourvoyeur de distraction, il est difficile de comprendre en effet qu'on soit exposé, en tant qu'élève et spectateur, à une situation injuste et brutale. De façon plus générale, les adolescents – mais probablement n'importe quel spectateur – éprouvent une profonde réticence à l'égard des films mettant en scène des personnages amoraux ou, plus généralement, dont ils rejettent les partis-pris (comme le personnage du père architecte dans *Tel père, tel fils*, prêt à choisir son fils biologique plutôt que celui qu'il a élevé).

Corps à corps : l'expérience spectatorielle face aux corps représentés

Faire face à la violence dans *Josep*

J'ai trouvé ce film très violent. Oui, c'est une représentation historique provenant d'un cadre violent qui est dédié aux adultes mais il m'a choqué. En temps que femme, voir une femme se faire violer par des hommes, être traitées comme des bout de viande me dégoûte amplement. Voir des corps morts empilés, des enfants mangé un chien, des policiers tabassé ces pauvres déportés m'a dérangé. En rentrant chez moi, même si la fin est hyper douce, je n'ai retenue que le choque. Je pense que c'était le but que ce soit choquant pour qu'on n'oublie pas les victimes mais certaines scènes m'ont dérangé. Néanmoins, les combats qu'il y a derrière comme le racisme, sexisme, esclavage et maltraitance sont hyper bien traité. Juste je pense qu'il faut prévenir des scène choquantes qu'il y aura pour que les élèves décident ou non si ils veulent le voir.
(...)
J'ai dit que Josep m'a choquée mais cela ne veux pas dire que je ne regarde pas de thrillers, de films d'horreurs, ces styles ne me choque pas car je sais que je m'apprête à regarder des scènes mouvementées.

(Fille de 16 ans en Seconde générale scolarisée au LPO Jean Baylet de Valence d'Agen)



Figure 28 : Diaporama « Corps à corps : l'expérience spectatorielle face aux corps représentés » (2)

La représentation de la violence dans le film d'animation *Josep* suscite également une réception contrastée. Certains y voient un moyen de rendre hommage aux victimes : *« C'est un film qui raconte une histoire peu connue dont on ne parle pas vraiment au lycée, mais qui est quand même très importante et violente, et je suis contente que les gens ayant vécu cette histoire ne soient plus oubliés ».*

Pour quelques-uns, cette violence constitue un frein à leur réception du film, à l'image de cette élève qui, pourtant, reconnaît l'intérêt mémoriel du film : *« J'ai trouvé ce film très violent.* […] *En rentrant chez moi, même si la fin est hyper douce, je n'ai retenue*

que le choque. Je pense que c'était le but que ce soit choquant pour qu'on n'oublie pas les victimes mais certaines scènes m'ont dérangé. […] *»*

Enfin, la violence n'est pas perçue de la même façon selon le type de films regardé ni même le contexte dans lequel il est regardé. Ainsi, la même élève s'exprimant sur *Josep* analyse cette différence de réception : *« J'ai dit que Josep m'a choquée mais cela ne veux pas dire que je ne regarde pas de thrillers, de films d'horreurs, ces styles ne me choque pas car je sais que je m'apprête à regarder des scènes mouvementées. »* Cette réflexion renvoie directement à l'idée de comportements « programmatiques » qui consistent à s'engager dans une action – ici une pratique culturelle : voir un film, mais aussi emprunter un livre, voir une exposition… – en sachant globalement à quoi s'attendre (en terme d'émotion notamment).

L'exemple de cette jeune spectatrice montre qu'il ne s'agit effectivement pas des mêmes représentations du réel. La proximité avec le réel – non forcément en termes de forme (ici, de l'animation) mais surtout de récit – rend l'épreuve corporelle des personnages douloureuse, voire insupportable, parce qu'elle n'était pas attendue (à la différence d'une pratique personnelle). Cette épreuve enclenche parfois une indignation, une prise de position, parfois un choc plus difficile à surmonter et conduisant le plus souvent à une mise à distance.

Ainsi, nous avons pu examiner la pluralité des réceptions qu'ont les adolescents des films proposés dans le cadre du dispositif LAAC, à partir d'abord d'une mise en regard avec leurs propres pratiques, puis par l'analyse plus spécifique de leurs perceptions des films diffusés en Occitanie entre 2019 et 2022. Cette perspective nous a ainsi permis de saisir certains critères d'appréciation, tels que le corps et les affects, lesquels se manifestent notamment face aux scènes « difficiles ». Outre les films, les adolescents portent aussi un regard sur les enjeux du dispositif LAAC et les conditions qu'il déploie ; c'est ce que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 12. Enjeux et conditions de médiation du dispositif LAAC sous l'œil des jeunes spectateurs

En replaçant la réception au cœur de l'étude du dispositif, il s'agit donc de mieux comprendre comment les adolescents se représentent le sens de LAAC, ses objectifs, ses modalités, ainsi que les façons dont ils se l'approprient (ou non), dans un double contexte de changement : la mutation des cultures juvéniles et de leurs pratiques du cinéma, et la reconfiguration des objets et des modalités de transmission.

Ce nouveau chapitre explore les regards que posent les jeunes enquêtés sur les enjeux du dispositif LAAC, puis les apports qu'ils identifient et les lieux et conditions de médiation qu'il sous-tend, en particulier la salle de cinéma comme espace de diffusion des films du dispositif et les interventions en classe.

1. Des objectifs pluriels visés par la programmation

L'idée du dispositif LAAC comme un apport en termes de culture générale revient très fréquemment dans les témoignages ; pour beaucoup c'est l'objectif majeur que poursuit le choix de ces films. Les enquêtés classent ces visées culturelles et éducatives selon des catégories différentes, qui parfois s'articulent : films de patrimoine (*Psychose, Breakfast club*), films de sensibilisation (*Rafiki, Josep, Tel père tel fils*) ou d'instruction (*Josep*). Ils sont considérés comme des supports d'apprentissage que ce soit dans une perspective scolaire ou plus globale : *« Cela sert à sensibiliser sur certains sujets comme l'homophobie, les préjugés, les guerres destructrices etc mais aussi à découvrir d'autres cultures »*. Ainsi chaque film détiendrait un objectif et un intérêt propres : *« Je pense que c'est intéressant de montrer* Psychose *aux élèves pour leurs culture général,* Josep *pour montrer le contexte de la guerre d'Espagne en France (car personnellement je ne connaissais pas bien du tout), et* Rafiki *pour l'ouverture d'esprit ».*

Pour les jeunes enquêtés, ce qui unit ces films renvoie d'abord au fait qu'ils visent à éduquer, cultiver, transmettre ; mais c'est aussi le fait de se distinguer de l'ordinaire, tout en visant la diversité des objets. L'un des élèves écrit ainsi que, d'après lui, *« chaque film à un rôle bien précis mais [qu']ils se rejoignent tous car ils ont pour but de redonner un intérêt aux différents "types" de film ».*

Dans un contexte d'évolution des pratiques spectatorielles des jeunes, le dispositif LAAC vise, pour certains, la transmission d'une culture cinématographique. Ainsi, pour ces élèves, il consiste à *« apporter un minimum de culture générale a l'heure ou la plupart des jeunes regardent des séries sur netflix ou autre et sur leur smartphone, il est important de leur faire découvrir le patrimoine cinématographique dont ils ont hérité »,* de « *se forger une culture cinématographique en dehors du cinéma habituel. Proposer un autre point de vu »*. Il semble que les élèves perçoivent le dispositif comme une ouverture culturelle et

non comme une manière de transformer leurs cinéphilies. S'il est appréhendé comme la possibilité de *« faire sortir les élèves de leurs habitudes »*, il leur apparaît en général suffisamment souple pour que *« chacun puisse ressentir différentes hypothèse, émotions, sentiments pour ces films. »* Pour certains, LAAC viserait à *« doter* [les élèves] *d'une culture cinématographique comprenant aussi bien des films ayant su instaurer les bases du cinéma que des blockbusters plus récents* [tout en permettant] *de mettre en avant des films moins connus du grand public »*.

Au-delà d'un apport en termes de culture cinématographique, LAAC est perçu comme une manière d'apprendre différemment : « *je pense que montrer ces films aux élèves est une autre façon de nous apprendre des choses », « sans forcément sans rendre compte »*. Les films sont d'abord vus comme un moyen de *« cultiver »* les élèves et de *« faire lien avec les cours »* : *« augmenter leur culture cinématographique pour leur culture générale mais aussi pour la dissertation au BAC de français. »* Plus largement, il s'agit d'*« apprendre la vie au jeunes »*, de *« leur inculquer des valeurs et messages importants »*.

Certains élèves identifient clairement différents niveaux d'objectifs : scolaires, éducatifs, culturels :

> *« Selon moi, ces films permettent aux élèves de découvrir de nouveaux styles cinématographiques mais également de les faire réfléchir par rapport au film sur certains sujets actuels. En effet grâce au film Josep, il était possible de faire le lien avec le traitement des immigrés actuels. C'est films ont également pu être reliés à des œuvres vues en classe de français, nous permettant de développer notre capacité de raisonnement et autre. »*

LAAC viserait ainsi à faire *« découvrir des œuvre qui* […] *font réfléchir »*, à *« développer l'esprit critique et des idée et réflexion personnelle »*, à permettre d'acquérir *« un regard critique sur les choses de notre société », « pour ouvrir leur esprits… »* ; en un mot à *« éduquer »*.

Le dispositif est ainsi majoritairement perçu comme une ressource culturelle favorisant la réflexion : *« ça nous montre des films qu'on a pas l'habitude de voir et qui nous font réfléchir sur des sujets sensibles et intéressant qu'on ne connaît pas forcément », « Découvrir, enrichir notre culture et faire notre propre esprit critique », « Pour nous faire découvrir d'autres films qu'on peut aimé ou non, et ça peut nous ouvrir les esprits »*.

Néanmoins, près de 22 % des enquêtés n'ont pas répondu à la question ouverte : « D'après toi, quel intérêt y a-t-il à montrer ces films aux élèves ? », limitant évidemment la généralisation des propos recueillis.

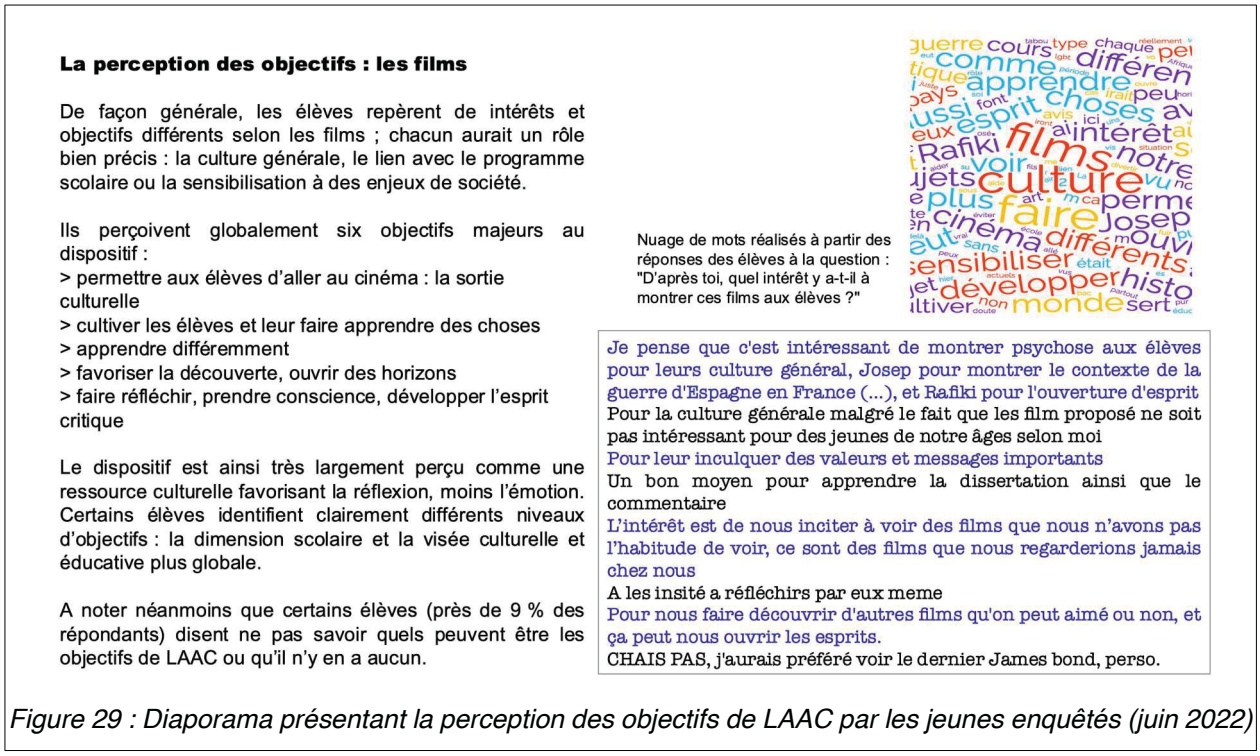


Figure 29 : Diaporama présentant la perception des objectifs de LAAC par les jeunes enquêtés (juin 2022)

Par ailleurs, 89 enquêtés (soit 9 %) déclarent ne pas savoir quels sont les objectifs visés par l'organisation des projections de ces films, ou considèrent qu'il n'y en a aucun : *« apart perdre des heures de cours essentiels », « les profs n'ont pas d'idées de cours »*. Certains restent hermétiques aux films proposés (*« les marvel c'est plus interésant »*) ou, de façon marginale, estiment qu'il s'agit de *« propagande idéologique »*. Mais la majeure partie des commentaires étayant ces 89 réponses renvoie à l'absence de sensations procurées par l'expérience spectatorielle, à la différence de celles habituellement vécues : *« juste nul ! On s'en tape les roubignoles des histoires d'amour ! passe moi de l'action, de la peur ou au moins du suspense. Pas compliqué quand même »*. D'autres, enfin, perçoivent un décalage avec les attendus de l'école en général, ou de leur filière en particulier : *« Je ne voyais pas le rapport avec la scolarité », « Sans intérêt pour une 1ère métiers du commerce et de la vente »*.

Cette diversité des objectifs attribués à LAAC, mais aussi leur incompréhension par certains élèves, renvoie à ce que plusieurs chercheurs ont nommé « le brouillage des objectifs » (Eloy, 2021, pp. 161-201) de l'éducation artistique et culturelle qui se déploie tant comme « éducation à » que comme « éducation par »… À la multitude des enjeux de médiations culturelles en direction des publics adolescents, définis institutionnellement, répond une pluralité des appropriations de ces mêmes publics. Ainsi, « le caractère pluriel des objectifs peut conduire à leur brouillage, ce qui favorise la confusion entre moyens et finalités des médiations culturelles, renforçant encore l'opacité du sens prêté par les publics finaux aux médiations » (Eloy, 2021, p. 192). Vécu comme éducation au cinéma, LAAC

renvoie à l'idée de découvrir des œuvres et de fréquenter les salles de cinéma (généralement de proximité ou classées Art et essai), et donc à la politique de démocratisation culturelle ; il peut aussi être perçu comme la possibilité d'acquérir des connaissances spécifiques, notamment en terme de « culture cinématographique » – à travers les films ainsi qu'au cours des interventions. LAAC est parfois apprécié aussi comme une forme d'éducation par le cinéma ; dans ce cas il peut se référer tant aux savoirs disciplinaires qu'à des connaissances et des aptitudes bien plus globales ayant trait davantage à la formation de l'individu, voire à celle du citoyen.

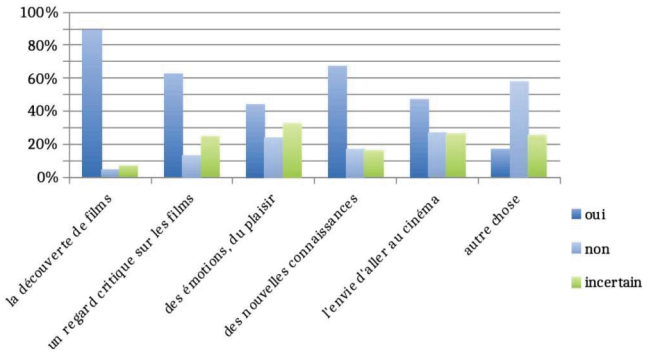
2. LAAC comme une ouverture culturelle

De façon générale, les élèves estiment que les apports majeurs du dispositif concernent la découverte de films (89% des élèves), l'acquisition de nouvelles connaissances (68%), et un regard critique sur les films (62%). Ce qui transparaît dans les nombreux commentaires (libres) des adolescents, c'est le cadre de l'expérience qui est identifié comme un levier de découverte de ces films.

Le regard des élèves sur les apports du dispositif

De façon générale, les élèves estiment que les apports majeurs du dispositif concernent la découverte de films (89 % des élèves), l'acquisition de nouvelles connaissances (68%), et un regard critique sur les films (62%).

À part quelques élèves, la plupart d'entre eux apprécie globalement le dispositif LAAC et en particulier cette possibilité de découvrir des films, même si ceux-ci ne sont pas toujours appréciés.



Ce dispositif nous "force" à regarder des films que de nous même nous n'aurions pas regardé tout en étant intéressant.
C'est bien de nous faire connaitre des films que l'on ne serait pas aller voir de notre propre initiative.
La différence de registre habituellement regardé (de ma part) face à ce que le dispositif a pu nous présenter m'a fait réaliser d'aller voir plus souvent au cinéma des films auxquels je n'aurais pas forcément pensé aimer. Pour en découvre parfois des productions qui nous plaisent mais qui sortent de nos habitudes cinématographique.

Figure 30 : Diaporama présentant les réponses des élèves à propos des apports perçus (ou non)

Si l'écart entre les films du dispositif et ceux visionnés dans la sphère d'autonomie juvénile est très majoritairement observé, il n'en demeure pas moins que l'intérêt de la découverte revient fréquemment dans les commentaires. C'est d'abord celle-ci qui apparaît, pour la grande majorité des élèves (89 %), comme l'apport le plus important de LAAC. Ce

sont des films qui peuvent les surprendre, voire les déstabiliser, qu'ils n'apprécient pas toujours mais qu'ils s'autorisent parfois à « rencontrer » et auxquels ils acceptent de « se confronter », selon le mot de Archat-Tatah[149]. À titre d'exemple, voici ce que dit l'un des enquêtés à propos de *Tel père tels fils :*

> *« Je m'attendais plus à de l'animation (anime) comme* A Silent Voice[150] *ou* Your Name[151] *qui sont de TRES bons films, principalement* A Silent Voice […] *ou alors à un film un peu insolite. Or, il est remarquable de pouvoir "sortir" de ces stéréotypes et voir un film japonais assez captivant qui n'est ni de l'animation ni quelque chose de hors du commun. »*

« Découvrir », « changer » les habitudes, « sortir » de la zone de confort sont des termes fréquemment mobilisés dans les propos des enquêtés, pour exprimer tant ce qu'ils perçoivent des objectifs de LAAC, que ce qu'ils considèrent comme un apport : *« L'intérêt est de nous inciter à voir des films que nous n'avons pas l'habitude de voir, ce sont des films que nous regarderions jamais chez nous et donc je trouve ça bien qu'on en découvre de nouveaux avec le lycée » ; « Je ne regarde normalement que des films d'action ou des comédies, c'est bien de changer un peu aussi ».*

Si certains s'estiment contraints de voir des films qu'ils n'auraient pas vus de leur *« propre gré »*, la grande majorité au contraire exprime un intérêt pour la découverte de films qu'ils n'ont pas choisis : *« Les films que je vais voir en dehors du cadre scolaire c'est moi qui les choisis ils sont donc adaptés à mes goûts alors que les films que je vois avec le lycée ne sont pas toujours adaptés à mes goûts mais c'est des découvertes », « Les films scolaire on ne les choisi pas, donc ce ne sont pas toujours les films que l'on aime voir. Cependant, cela nous permet de découvrir d'autres genre de film et de ne pas regarder toujours les mêmes ».*

Dans les discours, le caractère contraignant qu'impose le dispositif LAAC, en terme de choix des films, est souvent à l'origine de découvertes, présentées comme enrichissantes : *« En dehors [de chez soi], on les choisit et si on aime pas on passe alors que là on est forcé de regarder et ça peut nous faire changer d'avis », « Les films vus avec la classe nous sont "obligés" donc à pas le choix de quel film on va voir, et cela nous permet de sortir de notre zone de confort et de découvrir de nouvelles choses ».*

Pour une partie des élèves, découvrir des films qu'ils ne seraient pas allés voir par eux-mêmes produit une forme de satisfaction. S'il n'est pas de la même nature que celui ressenti en dehors de ce cadre, le plaisir reste possible :

---

149 Archat-Tatah (2013) utilise avec pertinence l'idée de « confrontation » aux œuvres plutôt que de « rencontre » parce qu'elle « se distancie de tout réductionnisme sociologique en même temps que d'une accessibilité illusoire aux œuvres par le seul fait de leur mise en présence » (p.14).

150 *A Silent Voice* de Naoko Yamada (2016) est une adaptation du shōnen manga éponyme de Yoshitoki Ōima.

151 *Your name* de Makoto Shinkai (2016) est l'un des plus grands succès du box-office japonais en 2016.

> *« Sur le* [hors] *temps scolaire, nous allons voir des films qui nous donne envie de les voir alors qu'avec le lycée c'est les films "qui viennent à nous". C'est un bon moment de découvrir des nouveaux films que nous n'irions pas voir de nous-mêmes. »*

Certains se disent surpris d'ailleurs par le fait d'apprécier un ou plusieurs des films visionnés dans ce cadre :

> *« Je vais prendre exemple sur Josep, en étant honnête je n'aurais jamais regardé ce film en dehors du sytème scolaire hors que c'est un film historique qui parle de sujet important ici la guerre. J'ai apprécié ce film à ma surprise. »*

> *«* […] *des films tel* Josep *restent à l'échelle national assez peu connu, et pourtant je l'ai aimée. C'est pourquoi je trouve cela bien de montrer les films de studios non mondialement connu (à la différence de* Psychose *même si malgré sa popularité, je ne l'aurai pas non plus visionnée de mon plein gré. Son style peut nous rendre retissant au départ, et pourtant...). »*

Le dispositif LAAC joue pleinement un rôle d'ouverture culturelle : il est perçu comme capable de *« leur apporter de la culture, les ouvrir au monde »*, d'insuffler une alternative aux contenus audiovisuels proposés par les industries culturelles et de favoriser ainsi une certaine forme de diversité culturelle :

> *« C'est important car aucun ne parle de la même région du monde, de la même époque, cela permet de s'ouvrir à des choses vers lesquelles on irait pas forcément de nous même et c'est important de garder cette ouverture et de ne pas rester uniquement sur des films classiques américains. C'est bien de voir des films différents qui parlent de sujets peu abordés.La diversité permet de faire avancer les gens, sans cela les idées ne changent pas et nous prenons comme acquis des choses qui ne le sont pas forcément pour tout le monde. »*

La plupart des élèves interrogés n'auraient donc *« jamais payé »* pour aller voir les films du dispositif mais force est de constater que les découvrir par le biais du dispositif constitue une expérience globalement intéressante, voire plaisante. A l'instar des « étudiants du "93" » observés par Pinto (2016), les élèves inscrits à LAAC réagissent parfois de façon inattendue aux films qu'ils ne seraient pas allés voir par eux-mêmes. Et cette imprévisibilité relative des réactions constitue un « argument décisif pour la confrontation à des œuvres "nouvelles" (au sens de non familières) de publics déclarant spontanément des goûts culturels quant à eux relativement prévisibles » (Pinto, 2016, p. 243).

3. LAAC, une entrée possible vers la connaissance et la réflexion

3.1. Culture générale, savoirs scolaires et culture cinématographique

La plupart du temps, le dispositif LAAC est investi comme une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances (68 % des élèves interrogés). Il n'est pas aisé d'identifier ce que revêtent pour chacun d'entre eux les termes de connaissance ou de culture générale ; l'analyse des verbatims laisse néanmoins deviner trois éléments principaux : l'illustration ou l'approfondissement des apprentissages scolaires ; les connaissances plus spécifiquement liées au cinéma (histoire, technique, esthétique), et les messages ou « leçons de vie » qui seraient portés par les films. Ces différents apports perçus sont plus ou moins palpables selon les films du dispositif. C'est ce que traduit – et schématise – le témoignage de cette élève :

> *« Pour moi il y a un intérêt différent en fonction de chaque film. Pour* Psychose*, cela permet de montrer les différences et ce qui peut se passer dans la tête de certaines personnes. Ce film est aussi un grand chef d'œuvre du cinéma, il peut être vu au moins pour la culture générale au-delà de l'aspect plus psychologique. A l'inverse* Josep *montre le passé et les horreurs que les hommes ont pu commettre. Il est important de préserver la mémoire de ces actes pour éviter de reproduire les mêmes erreurs. Pour finir,* Rafiki *dénonce l'intolérance, assez spécifique à l'homosexualité dans ce film. Ce film engagé permet aux élèves de se rendre compte de la violence que peuvent subir des enfants ou mêmes des adultes simplement à cause de leurs choix de vie et de leurs différences non acceptées. »*

Le cinéma peut être perçu aussi comme un support aux savoirs disciplinaires : les élèves ont, par exemple, largement évoqué le film *Josep* comme source d'apprentissage de l'histoire de la *Retirada*, en lien avec le programme d'histoire ou d'espagnol : *« Je préfère* Josep *car ça permet de nous mettre en contexte la seconde guerre mondiale. On visualise mieux quand on voit qu'en écoutant en cours. »* Les films dont le propos vient éclairer des éléments évoqués ou traités en cours sont considérés comme une façon d'apprendre différemment : avec (plus de) plaisir.

Le dispositif LAAC permet aussi de nourrir des connaissances plus spécifiques, liées à la culture cinématographique (langage et techniques cinématographiques, histoire du cinéma). La découverte d'Alfred Hitchcock par le film *Psychose* a été perçue par de nombreux élèves comme l'occasion de se « cultiver » – au sens de la culture légitimée : *« C'était un classique du cinéma que je n'aurai peut-être pas vu de moi même et que j'ai donc adoré découvrir », « C'est le film d'un très grand réalisateur et c'est un film intéressant a voir pour sa culture générale », «* Psychose *car c'est un classique du cinéma qu'il faut voir au moins une fois dans sa vie ».* Certains élèves restent néanmoins

insensibles à cette promotion de la culture patrimoniale : *« c'était surement un chef-d'œuvre a son époque mais de nos jours c'est très prévisible. On comprend directement qui est le tueur dès les premières minutes »*. L'acquisition d'une culture patrimoniale du cinéma est parfois mise en relation avec leurs propres pratiques cinématographiques : *« j'aime bien les films d'horreur et* Psychose *est en quelque sorte le précurseur de ces films », « Au cinéma ou à la télévision, on peut regarder les films actuels, mais rarement les chefs d'œuvre qui en sont à l'origine. Ce film permet de se forger une véritable culture cinématographique. »*

3.2. Les films du dispositif comme des « leçons de vie »

Au-delà de ces connaissances que les élèves disent acquérir (ou non), ce qui est mis en avant par les élèves, c'est la propension des films à faire réfléchir, et à apprendre : *« Je pense que cela apporte de la culture générale aux élèves tout d'abord, ensuite cela peut tout simplement faire réfléchir à notre vision de la vie et nous apprendre des choses »*. Cette catégorie n'est pas sans rappeler la réflexion proposée par Jullier (2002/2021) au sujet du critère fédérateur que représente le caractère édifiant d'un film : « le cinéma permet d'apprendre sur le monde – ou sur *un* monde » (pp. 131-132), et c'est cela que les adolescents interrogés mettent en avant ici.

Les films sont des récits qui invitent à se projeter, à se nourrir d'autres mondes, à *« ouvrir les yeux à certaines personnes »*. Les leçons de vie sont prégnantes dans les films du dispositif, elles favorisent le décentrement de soi tout en ouvrant des pistes de réflexion sur sa place et sa compréhension du monde qui nous entoure : *« sur chaque film, il y a une prise de conscience ou une morale »*. Pour les élèves, le film *Tel père, tel fils* a été particulièrement prompt à faire émerger des questionnements et des positionnements : *« on se rend compte de la complexité à choisir entre son enfant de cœur et de sang »*, on y (re)découvre *« que l'on est tous pareil »*. La façon dont un ou une cinéaste et son équipe construisent le récit peut d'ailleurs faciliter cette mise en questionnement : *« C'est ça que j'aime le plus dans un film : la façon dont c'est tourné pour nous amener à remettre en cause certaines questions ou interrogations »*.

Ce questionnement semble d'ailleurs permis parce que les films abordent des thématiques inhabituelles ou peu évoquées sur le temps scolaire et sur le temps familial. Mais les contextes éducatifs étant immensément hétérogènes, ce qui est inhabituel pour les uns, peut apparaître complètement redondant pour d'autres. À titre d'exemple, écoutons cet élève : *« Inutile de regarder ce film pour s'intéresser à l'égalité des sexes, des orientations sexuelles, des cultures… C'est déjà tellement d'actualité ! Le film n'apporte rien de nouveau, aucune prise de position particulière. C'est un film parmi tant d'autre qui nous répète le même message »*. Toujours à propos de *Rafiki*, mais à l'inverse du commentaire précédent, cet élève écrit : *« Même si l'histoire est touchante pour beaucoup de personnes, pour ma cause les idées que l'auteur essaie de nous faire passer ne sont pas dans mon éducation. En revanche j'encourage toutes ces personnes à être eux-mêmes »*.

En mettant en scène deux jeunes filles amoureuses, le film *Rafiki* a clairement été identifié comme un objet de sensibilisation, mais aussi pour certains comme une possibilité d'échanger collectivement et de raisonner individuellement sur l'homosexualité et les discriminations en général : *«* Rafiki *a permis a certain élèves qui ne parlent pas du tout du sujet de l'homosexualité dans leur famille ou avec leurs amis, de réfléchir à certaines actions et à la façon de voir les gens qui ont juste une sexualité différente de la leur. »* La réception de *Josep* témoigne aussi de la façon dont des « leçons de vie » peuvent être tirées du film : *« ça nous apprend plus sur l'histoire et des répercussions mauvaises que peuvent provoqués la guerre (des erreurs à ne pas refaire) ».*

Les films donnent ainsi parfois *« envie de réfléchir sur des questions que l'on n'aborde pas forcément tous les jours, et le fait qu'un film parvienne à cela en fait une belle œuvre. »* La capacité du cinéma à favoriser l'expression de sujets difficiles, peu abordés par les jeunes, semble tenir à la fois à ce qu'il est en tant que support audio-visuel, et au récit fictionnel qu'il déploie : *« Chaque film fait réfléchir d'une façon ou d'une autre sur des sujets parfois tabou ou sensible lorsqu'on en parle a travers d'autres formes de communication ».*

Par ailleurs, ils sont parfois perçus comme des espaces de représentations des minorités de genres, de sexualités ou culturelles ; ainsi, au-delà de la question de l'homosexualité féminine que le film *Rafiki* a permis d'aborder, il s'agit aussi de rendre visibles *« des personnages noirs et la culture africaine en premier rôle ce qui est rare dans les films qu'on nous montre a l'école ».*

Ce sont des films qui invitent à se positionner : *« Ces films peuvent dénoncer quelque chose qui s'est passé ou qui se passe donc cela aide les élèves à avoir une réflexion personnelle sur un sujet en particulier », « ça nous apprend à avoir notre avis critique personnelle »* ; à *« s'assumer »* parfois : *« C'est un film [Rafiki] qui montre que l'on peut être qui l'on veux et être sois même. »*

À l'inverse, un film comme *Psychose* a pu mettre à distance certains adolescents parce, justement, il ne leur a pas semblé porteur de « leçons de vie » : *«* Psychose *je l'ai moyennement aimé car il n'y a pas vraiment de morale derrière je trouve »* ou *« Il n'a pas vraiment de chose a en tirer mis a part se méfier des motel ».*

3.3. Spectateurs émus, spectateurs réflexifs : comment les films bousculent

L'émotion semble tenir une place centrale dans le processus réflexif ; c'est d'elle que découlerait la curiosité ou le questionnement : qu'aurait-on fait à la place du personnage ? C'est ce que se demande cet élève après la projection de *Tel père, tel fils* : *« Cela fait référence à une vraie histoire et fait réfléchir le spectateur sur la façon dont il aurait agi si cela lui était arrivé ».* Comme l'écrivent Jullier et Andrieu (2011) :

> Ce que nous désirons voir, sur l'écran, pour l'habiter le temps du film au moins, c'est un corps comme les autres (assez crédible pour qu'on s'y glisse, ou qu'on ressente de

> la gêne à l'imaginer nôtre ou devant nous), et comme aucun autre (car son caractère incorporel doit lui permettre de subir ou d'accomplir des actes qui ne prêtent pas à conséquences éthiques aussi graves que s'il était vrai). Si ces conditions sont remplies, nous pourrons, devant l'écran, nous livrer à des expériences de pensée. (p. 80)

L'expérience cinématographique est « une expérience corporelle » (Jullier & Leveratto, 2008, p. 24). C'est au travers des œuvres que le spectateur de cinéma vient à toucher, à penser le monde :

> Être distrait, dépaysé, transporté, immergé, n'est pas synonyme d'abêtissement ni de mise en veille de la réflexion ; à part quelques moments de sidération de-ci de-là, la plupart des films sont l'occasion de faire des expériences de pensée. (Jullier, 2021, p. 159).

Ici aussi, l'émotion suscite l'engagement du spectateur et vient nourrir, chez certains adolescents, une prise de conscience, de position ou une réflexion plus générale sur notre rapport au monde. C'est ce qui transparaît de ce commentaire au sujet de *Josep* que l'élève désigne comme le film qu'il a préféré :

> *«* […] *nous sommes immergé puisque il y a un témoin qui raconté son expérience avec des détails marquant (comme le viole qui était assez troublant) mais aussi différent point de vu, celui de Josep et du survivant se qui permet de réhumanisé les soldats qui exécuté les ordres. »*

Un autre élève explique que son appréciation très positive du film tient aux *« images touchantes et impressionnantes,* [aux] *personnage très attachant »* et au fait qu'il s'agisse *« d'une sorte de documentaire »* permettant d'apprendre *« plein de choses »*. L'émotion qui affleure à la vue d'un film n'a évidemment pas le même impact selon les uns et les autres ; l'éducation qu'on a reçue participe pleinement à sa réception ; c'est ce que disait précédemment l'élève à propos de sa réception de *Rafiki* (*« les idées que l'auteur essaie de nous faire passer ne sont pas dans mon éducation »*). Nous ne saurons malheureusement pas si l'expérience du film a influencé ou non ce jeune spectateur…

Lorsqu'ils « entrent » dans le film, qu'ils sont touchés par lui, les élèves l'investissent d'un point de vue réflexif ; c'est ce que dit C. Desbarats (2012) lorsqu'elle écrit, prenant appui sur la réflexion de Nussbaum (2011) : « la fiction telle qu'elle se déploie dans le récit fait naître par l'émotion une activité cérébrale qui engrange du savoir ou peut générer une réflexion » (p. 80).

L'émotion suscitée par le film *Josep*, parfois renforcée par l'histoire personnelle des élèves, renforce l'intérêt prêté au film : *« Le film* Josep *raconte l'histoire d'un pays qui est l'Espagne de Février 1939. C'est un film très émouvant et très intéressant »* ; elle est souvent un levier pour entrer dans la réflexion, et parfois permettre un rapprochement avec l'actualité : *«* Josep *donne un parallèle, une évolution entre l'époque actuelle et la guerre*

en Espagne », « les horreurs faites aux migrants espagnols durant la Retirada sont très peu connues et sont faciles à mettre en lien avec les conditions des migrants actuels, leur accueil etc... »

De la même façon, de nombreux commentaires relatifs à *Tel père, tel fils* témoignent de ce lien entre l'émotion et la réflexion : *« C'était très émouvant et c'est un très beau film qui fait beaucoup réfléchir sur les liens familiaux » ; « C'est l'histoire qui m'a fait ressentir le plus d'émotions et qui m'a le plus poussé à la réflexion »*. Émotion, connaissance et réflexion sont ainsi pleinement imbriquées.

La dimension de l'élève comme sujet spectateur capable de produire des émotions semble essentielle ici. Déjà, en 1934, Wallon estimait que la vie émotionnelle était à l'origine de l'activité de connaissance et de construction de soi comme sujet. C'est par elle que les enfants établissent un contact avec les autres et intègrent peu à peu un monde de significations partagées. N'est-ce pas ce que dit cette élève lorsqu'elle écrit : *« Je trouve que le cinéma est vraiment quelque chose de super bien qui nous permet de vivre à travers des nouveaux personnages découvrir de nouvelles histoires »* ?

En tant qu'êtres sensibles, les élèves ne reçoivent bien sûr pas les films de façon passive ; leur réception est une coproduction de sens, une co-création : comme Dewey (1934), Rancière (2008) et d'autres le prônent, être spectateur, c'est être actif et créateur :

> L'émancipation commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, […] quand on comprend que regarder est aussi une action qui confirme ou transforme cette distribution des positions. Le spectateur aussi agit, comme l'élève ou le savant. Il observe, il sélectionne, il compare, il interprète. Il lie ce qu'il voit à bien d'autres choses qu'il a vus sur d'autres scènes, en d'autres sortes de lieux. (Rancière, 2008, p. 19)

Parce qu'ils confèrent aux films du sens, ces jeunes spectateurs sont éminemment actifs et justifient ainsi en partie les œuvres : toute construction de sens ne peut exister sans public. L'acte sensoriel et l'attention délibérée vers le film caractérisent cette expérience sensible. La perception est à entendre ici comme un travail de l'intellect au sein duquel les sensations tiennent une place essentielle. C'est en se « confrontant » à des œuvres, pour reprendre le mot de Archat-Tatah (2013), que les élèves-spectateurs se construisent de façon variable et différenciée (de la même façon qu'ils participent à la construction des œuvres). Dans *L'art comme expérience* (1934), Dewey prône déjà l'idée que la rencontre avec l'autre vient modifier, voire construire l'individu. C'est par le contact avec l'altérité que le développement de soi devient possible, que le processus d'individuation peut s'amorcer ; en s'y confrontant corporellement et collectivement pourrait-on ajouter. Car, comme Citton (2014) l'écrit,

> Pour se construire, nos sensibilités ont besoin de voisinage sensible de corps attentifs éprouvés dans l'immédiateté de la présence physique : c'est en rapport

> intime avec leurs objets d'attention, leurs tonalités émotionnelles, leurs attirances et leurs répugnances […] que nous structurons, orientons, sustentons notre personnalité. (pp. 153-154)

Dans le cadre du dispositif LAAC, il s'agit donc de se confronter collectivement et corporellement aux œuvres par l'intermédiaire de la salle de cinéma, puis à travers les temps d'échanges menés avec des intervenants extérieurs. L'extériorité propre à la sortie du cadre scolaire et à l'entrée de l'intervenant extérieur semble jouer un rôle essentiel dans la réception des films, une des conditions qui amènent les adolescents interrogés à devenir des élèves-spectateurs.

4. Voir un film au cinéma plutôt qu'en classe : entre distraction et attention

Autant la salle de cinéma constitue pour certains adolescents un lieu compliqué à fréquenter sur leur temps personnel (non-lieu, lieu de contrainte), autant ils l'apprécient pleinement dans le cadre scolaire. Participer au dispositif LAAC, c'est avant tout pour eux la possibilité d'aller au cinéma et donc de sortir de l'ordinaire ; l'école demeure pour certains le seul contexte qui le leur permette puisque, rappelons-le, ils sont 9 % à déclarer en juin 2022 ne jamais s'y rendre – « *J'y suis jamais allé hors lycée... »* – quand 17 % déclarent ne jamais regarder de films. Plusieurs soulignent alors l'intérêt pour eux d'aller au cinéma dans ce cadre : *« Je ne regarde pas de films habituellement, alors c'est une bonne expérience »*, *« Certains élèves ne peuvent pas aller au cinéma donc ça leur permet de découvrir de nouvelles choses »*. Certains perçoivent ainsi très bien les enjeux défendus institutionnellement, en terme de démocratisation culturelle. Le dispositif LAAC est salué comme la possibilité de *« voir autre chose que le milieu scolaire »*.

La dimension récréative et divertissante prend une place importante dans les réponses des élèves : certains déclarent explicitement prendre du plaisir à participer au dispositif : « *ça m'apporte beaucoup de choses et du plaisir »*. LAAC, c'est d'abord la possibilité de quitter le lycée, de *« faire une sortie »* et, comme dit une élève : *« ça fait du bien de sortir »*.

Les références renvoyant au plaisir sont multiples et témoignent d'une appréciation très largement partagée de l'expérience, permettant de sortir de leur quotidien d'élève, et parfois même de l'ordinaire en général. Le contexte de la crise sanitaire affleure au sein des commentaires, et plusieurs élèves manifestent un intérêt particulier pour LAAC dans ce contexte. L'enquête par questionnaire menée en juin 2021 a notamment pointé le sentiment de frustration face à l'annulation des séances de projection : *« Tu comprend comment les choses fonctionnent et comment les film à été créé mais ta surtout envi de regarder le film donc ça te soûle un peu » ; « C'est dommage que l'on ai pas pu aller au cinéma à cause des conditions sanitaires »*. L'année suivante, c'est à l'inverse la satisfaction de rompre avec ces conditions contraignantes. Aux questions « D'après toi, quel intérêt y a-t-il à montrer ces films aux élèves ? » et « Qu'apporte le fait de voir ces films en salle de cinéma (plutôt

qu'en classe) ? », plusieurs répondent que, au-delà de l'intérêt culturel, la sortie s'est dotée d'une signification nouvelle : *« l'intérêt est d'enrichir la culture cinématographique des élèves comme moi qui ne vont pas souvent au cinéma surtout après cette crise sanitaire il était important de faire sortir les élevés pour leur changer les idée », « s'aérer un peu par rapport à deux années entières en confinement à cause du covid ».*

De façon générale, la question des sensations est largement mise en avant, avec d'abord la dimension plaisante de la sortie scolaire, rompant avec l'ordinaire de la scolarité, laissant entrevoir la possibilité du délassement et de la distraction : *« On a plus l'impression de faire quelque chose pour le plaisir, les sièges sont plus confortable », « Ça nous détend* […]*, c'est plus agréable et ça nous fait nous sentir moins enfermer et plus libre ».* Même lorsque les films ne sont pas appréciés, l'idée de la sortie scolaire crée une dynamique agréable : *« les films sont imposés et peuvent ne pas plaire mais le fait de faire une "sortie" et d'être avec sa classe rajoute quelque chose ».* Et le caractère plaisant permet pour certains de s'investir dans l'activité de spectateur : *« il est plus agréable d'etre au cinema, on se sent moins "obligé" d'etre la, donc on apprécie et on s'interesse davantage », « Cela nous sort de notre quotidien, nous permet de le voir comme quelque chose de VRAIMENT intéressant et pas comme une contrainte et de cela rajoute une ambiance propre au cinéma qui est agréable. »*

Aller au cinéma avec sa classe, c'est donc un autre espace-temps : *« On coupe avec le temps scolaire »* dit l'un d'entre eux. La dimension exceptionnelle touche tant l'événement lui-même (sortir de l'école, aller au cinéma) que les relations entre les élèves, et celles avec les enseignants : *« partager ce moment avec les copines », « souder la classe », « créer une sorte de confiance entre les élèves et les profs ».* L'interaction avec les autres est différemment permise et renforce le sentiment d'appartenir au groupe classe, de « faire corps » pourrait-on dire.

Le caractère *extra*-ordinaire de la sortie scolaire en salle de cinéma semble ainsi créer un contexte propice à une détente, tout en favorisant l'attention des élèves : *« On est beaucoup plus concentré et à l'aise », « L'ambiance au cinéma est plus propice à l'écoute et à l'attention », « On est déjà mieux installés, et puis cela permet d'entrer plus facilement dans le film ».* La question de l'attention favorisée par le visionnement en salle de cinéma est très largement soulignée. Les élèves opposent le plus souvent l'atmosphère presque solennelle de la salle de cinéma à celle de classe. D'un côté, une *« atmosphère plus sérieuse »* favorisant le silence et donc la concentration et l'attention ; de l'autre, un espace renvoyant à la distraction – au sens de disposition à l'inattention : *« Le fait de voir ces films en salle de cinéma plutôt qu'en classe fait que dans une salle de cinéma, une certaine ambiance est créée et donc on est plus captivé par le films », « une atmosphere plus serieuse, car on dormirais en salle de cours ».*

Ils sont d'ailleurs nombreux à évoquer l'incidence du lieu et du contexte sur leurs expériences de spectateur-élèves, très différemment d'ailleurs de celles vécues de spectateurs-autonomes – dans la « sphère d'autonomie juvénile » (Barrère, 2011). Ainsi,

« le lieu change la manière de voir les choses. On y est plus concentré alors qu'en classe on est plus distrait et on ne fait pas forcément attention aux détails », « Pour la plupart, nous n'avons pas le temps d'aller au cinéma et donc nous passons par le biais des appareils numériques. Mais aller au cinéma c'est totalement différent, l'ambiance impose un silence et une concentration qui nous fait rentrer dans le film ».

Deux raisons majeures sont mobilisées pour justifier cette plus grande attention : des meilleures conditions de projection et l'absence de perturbations extérieures : *« Le fait de voir des films en salle de cinéma projette de meilleure image que les projecteurs de mauvaise qualité des salles de classe et le son est nettement mieux. En salle de cinéma nous vivons le film », « les sensations sont différentes, nous voyons mieux les images (notre salle de cours n'a pas de rideaux, donc elle est très lumineuse) »*. Les conditions de visionnement déterminent pour beaucoup leur capacité à entrer dans un film, à accepter d'interagir avec le récit, les images et les sons qu'il produit.

Regarder un film en salle de classe évoque pour beaucoup d'élèves l'agitation, notamment sonore, et la dissipation, voire l'indiscipline, contrairement à la salle de cinéma : *« Les élèves sont plus à l'écoute alors qu'en classe, ils seraient tentés de parler ou de rire, se qui pourrait déranger », « dans une salle de classe, il peut y avoir des bruits parasites qui nous empêche de bien nous concentrer sur le film », « un film que l'on nous met en classe où l'on peut-être interrompu et moins impliqué puisque on se sent obligatoirement dans un cadre très scolaire »*.

Les élèves parviennent à décrire avec leurs mots ce qui pourrait sembler contradictoire et qui ne l'est pas : le bien-être corporel comme condition essentielle à l'attention et à l'activité tant émotionnelle que cérébrale. La compréhension du film ou la réflexion qu'il peut susciter est parfois à rattacher directement à cette attention rendue possible par le cadre de l'expérience que constitue la salle de cinéma : *« Cela permet de se concentrer totalement sur le film et de ne pas être distrait par les événements alentours, ce qui permet de mieux suivre et comprendre les films »*. La contrainte est parfois perçue comme une source d'attention et de plaisir : *« Au cinéma il n'y a pas d'autres choix que de regarder le film, de s'y intéresser. Le fait aussi d'être bien installé dans des fauteuils et non sur des chaises avec nos amis est très agréable »*.

C'est parce qu'on est attentif à un objet qu'on est prêt à l'apprécier, au double sens de « percevoir, saisir par les sens » mais aussi de « porter un jugement de valeur », et parfois de façon favorable, c'est-à-dire « aimer, trouver agréable » (CNRTL). C'est proche de ce que Citton (2014) développe dans son ouvrage consacré à l'écologie de l'attention : « En un cercle incestueux […] j'accorde mon attention à ce que je valorise et je valorise ce à quoi je porte mon attention. » (p. 202)

L'impression de sortir du cadre (scolaire) et l'atmosphère plaisante et encadrante de la salle de cinéma conditionneraient l'attention de ces spectateurs à la fois captifs et libérés (du cadre exclusivement scolaire). Certes, les corps des jeunes spectateurs demeurent en partie « domestiqués » et « disciplinés » puisque la salle de cinéma impose des normes, comme l'expriment ces deux élèves : *« cela permet de se mettre en condition donc de*

respecter le lieu et les règles du "cinema" », « ont est sans doute + concentré car les cinémas sont des lieux de détente ou l'ont à l'habitude de respecter les normes imposer tel le silence que l'ont aurait pas eu dans une salle de classe ». Mais, peut-être parce qu'elles sont incorporées, ces normes semblent moins vécues comme une contrainte que comme la possibilité de s'affranchir d'un cadre, de se laisser embarquer, de devenir spectateur. C'est ce que semble dire cet élève : *« On est heureux de pouvoir faire quelque chose d'éducatif en dehors d'une salle de classe et cela nous met vraiment dans le contexte en tant que spectateur »*. De devenir même un spectateur actif : « *le fait de devoir se déplacer et entrer dans une salle nous impose encore plus l'ambiance cinématographique qui nous fait vivre le film plutôt que simplement y assister. »*

Sans pour autant désigner la salle de cinéma comme un espace de détente et d'émancipation en soi, celle-ci apparaît comme un milieu attentionnel où « la co-présence des corps attentifs partageant un même espace » peut favoriser « la co-construction des subjectivités et des compétences intellectuelles » (Citton, 2014, p. 40). Cela est d'autant plus vrai à l'adolescence, moment où l'on expérimente l'espace public :

> L'adolescent, de par cette compétence nouvelle : la réflexivité, et avec elle la rencontre avec l'altérité, se met et est mis aux prises avec sa « place dans le monde ». Il est amené à se représenter ce qu'il est et ce qu'il est pour l'autre, en même temps qu'il se représente qui est l'autre et ce que lui-même est pour lui. C'est donc d'une rencontre intersubjective qu'il s'agit. Et cette rencontre prend le plus souvent place dans l'espace public dont l'adolescent fait l'expérience, en ce qu'il y acquiert une visibilité nouvelle (Maurin Souvignet, 2010b, pp. 133-134).

En ce sens, la salle de cinéma apparaît pour les adolescents comme un espace à expérimenter. L'éprouver sur le temps scolaire rend possible la rencontre intersubjective que le dispositif LAAC permet, dans le sens où il demeure une expérience commune à la très grande majorité des adolescents. La plupart d'entre eux éprouve – ou en tout cas déclare – un intérêt pour expérimenter cet espace qu'est la salle de cinéma, hormis quelques réfractaires *: « Je ne vois pas vraiment la différence entre un visionnage en salle ou le visionnage en classe, sur une télé, un ordinateur ou un écran de téléphone »* ou qui le vivent comme une contrainte : *« C'est pour obliger les lycéens a aller au cinéma »*.

Quelques adolescents évoquent l'idée de participer à la vie économique des salles (*« une rentrée financière en plus pour les cinémas »*) ou, de façon plus générale, au monde du cinéma : *« je pense qu'il est important en faisant cela d'influencer les gens de sorte à ce qu'ils aillent plus souvent au cinéma pour pouvoir continuer à faire vivre le monde du cinéma. »* Mais cela reste tout à fait marginal et ne renvoie pas nécessairement à l'idée de la transmission d'un goût pour le cinéma en salle, remettant ainsi en question le pari institutionnel selon lequel un dispositif comme LAAC favorise le renouvellement des publics.

La salle de cinéma s'apparente à un milieu attentionnel tel que défini par Citton (2014), dans la mesure où les conditions techniques et sensorielles de visionnage (obscurité, silence, confort, qualité de l'image et du son) favorisent l'attention portée au film, et donc l'expérience spectatorielle vécue par chacun et chacune. Mais c'est aussi parce que les élèves voient ensemble le film, dans une attention conjointe, que cette expérience est intensifiée. Comme l'écrit Citton (2014) à propos du spectacle vivant, mais que l'on peut probablement étendre au cinéma, bien que les « performeurs » n'agissent pas en direct :

> En plus de s'immerger dans une histoire, le spectateur de théâtre ou de danse se plonge dans un corps collectif dont […] "la relation transindividuelle traverse les individus en les incorporant à une réalité plus vaste qu'eux : un système de résonance" (Aspe, 2013, p. 78). […] Le frisson propre à l'expérience de la salle ou du stade tient donc en partie aux résonances que fait vibrer en moi l'immersion dans une foule […]. (p. 150)

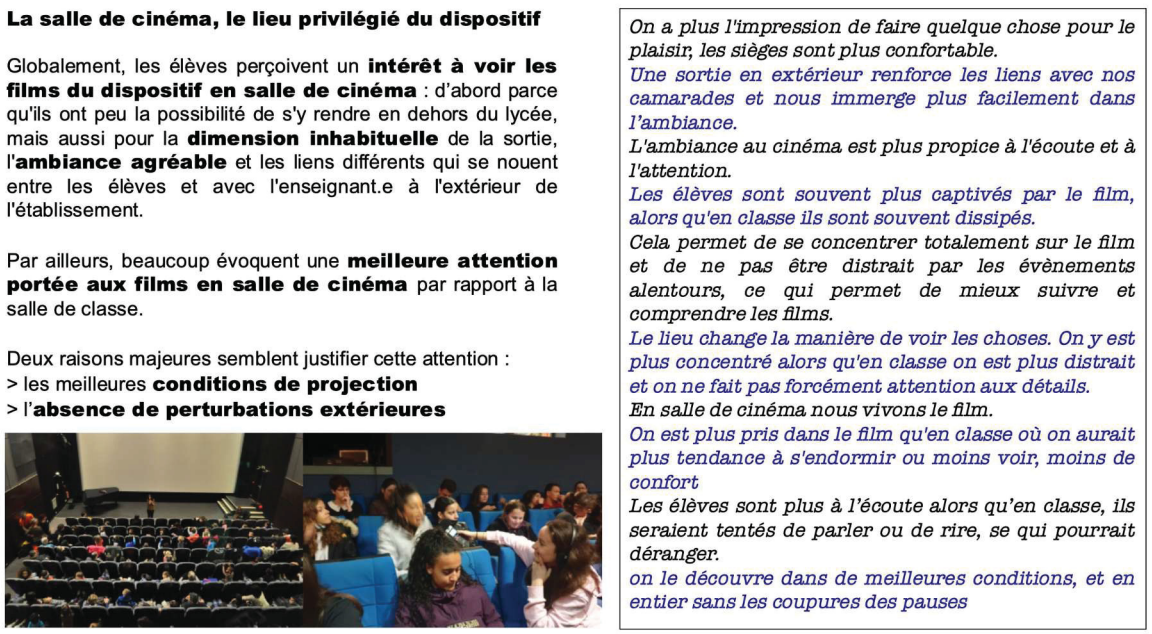


Figure 31: Diaporama présentant le rapport à la salle de cinéma des adolescents dans le cadre de LAAC

5. Les interventions, un accompagnement-clé dans la construction d'un rapport aux films sensible et critique

La rencontre, ou confrontation, avec les œuvres passe par un travail d'échange et de médiation mené par des intervenants, en complémentarité de celui des enseignants. Quels regards les élèves-spectateurs portent-ils sur les intervenants ? Sur les temps d'échange et d'analyse qu'ils proposent ? Sur leurs façons d'aborder le cinéma ? Sur les rapports qu'ils entretiennent avec les élèves ?

La grande majorité des répondants déclare apprécier les temps d'intervention qui leur ont été proposés, et ce pour différentes raisons. Parmi elles, émerge le caractère inhabituel de l'événement – comme pour la sortie au cinéma : *« sa change de d'habitude »*, *« du temps scolaire normal »*, *« de la routine des cours de français »*. Ce temps hors du commun est considéré comme un espace détendu, hors des contraintes de la scolarité : *« l'intervention permet de décompresser et délibérer sur des sujets intéressants »*. Au contraire quelques élèves estiment justement qu'il s'agit d'une perte de temps par rapport aux « vrais » cours.

Outre la circonstance exceptionnelle que revêt l'intervention – qui reste un argument relativement peu mobilisé dans les commentaires –, les élèves repèrent l'intérêt d'avoir un *« autre regard »* sur les films : le temps d'échange permet souvent *« de "voir" le film sous un autre angle » ou « d'élargir un point de vue, d'en créer de nouveau »*.

Le constat du décalage avec les films qu'ils voient dans leur sphère d'autonomie juvénile a été réaffirmé par la majorité des élèves interrogés mais, au-delà des contenus, c'est la « manière » de regarder qui est pointée comme différente, que celle-ci soit appréciée ou non. De façon générale, *« voir un film avec un côté scolaire, une analyse avant et après un ressenti de la classe change vraiment par rapport à lorsque l'on est seul face au film »*. Beaucoup distinguent la posture analytique produite par le dispositif LAAC de celle vécue sur le temps personnel : *« Quand je regarde un film je le regarde par pur plaisir pas pour l'analyser »*. Si elle est dépréciée par certains – *« Personnellement je préfère me délecter d'un film sans avoir plus d'informations dessus »* – d'autres en revanche approuvent les temps d'interventions extérieures, et parfois même lorsqu'ils n'ont pas aimé le film : *« Les intervenants sont intéressants malgré les films que je n'ai pas aimés »*.

Lorsque l'intervenant se met à la hauteur des élèves et s'appuie sur leurs réceptions des films, les élèves apprécient ces temps d'échanges, qui leur permettent avant tout de mieux comprendre l'implicite, de saisir le sens de certaines scènes que la première vision n'a pas toujours rendu intelligibles, de nourrir le regard sur le film par des éléments du contexte socio-historique et intertextuels. Ils soulignent leur intérêt de découvrir les coulisses de la fabrication d'un film (contexte de réalisation) ainsi que la postérité (références d'un film à l'autre) : *« C'était intéressant, il nous a montré des extraits et on a*

pu en parler, des scènes du film qu'il nous a montré ont été reprises dans pleins de films, il a pu nous expliquer pleins de choses sur le contexte du film et les choix de réalisation fait ».

Le temps d'échange avec un intervenant est avant tout une façon de voir *« la partie immergée de l'iceberg »* d'un film : *« ils ont parlé en détail de certaines scènes et nous ont fait voir des passages importants que beaucoup avaient raté », « j'ai apprécié car j'ai trouvé cela gratifiant, j'ai pu en savoir plus sur l'intrigue du film ».*

Deux éléments de compréhension sont spécifiés par les élèves : la compréhension du contexte (de production et de réception) et celle des enjeux du film (sens, message véhiculé…). Ainsi, *« même si on a pas aimer forcement les films, on a pu apprendre de nouvelles choses comme le fait de comprendre les sens où vont les personnages, les points du vue, les termes cinématographique », « le contexte historique dont on nous a parlé a enrichi ma perception du film ».* Et mieux comprendre le film et le resituer dans son contexte sont identifiés par certains comme la possibilité de construire un jugement personnel, éclairé, de *« se forger un avis »* :

> *« Je trouve sa bien qu'il viennent nous expliquer les détails du film qu'on avait pas compris ou qu'on n'avait pas remarqué sa nous encourage a nous attarder sur des détails sa aiguise notre sens critique et c'est ce que nos professeurs font tout au long de l'année donc sa les aide et c'est bénéfique pour nous. »*

Si certains élèves témoignent d'une complémentarité entre le travail des enseignants référents et les interventions extérieures, d'autres en revanche estiment que ces propositions sont semblables : *« C'était pour moi répétitif suite au travail déjà effectué en classe avec le professeur », « c'était des choses intéressantes mais qu'on avait déjà vu en classe ».*

Ce qui distingue généralement les deux situations, c'est la possibilité de découvrir avec les interventions extérieures des approches plus techniques du cinéma et de s'initier à un travail d'analyse :

> *« Les interventions permettent d'analyser le film, aussi bien au niveau du thème ou des notions implicites abordées que de la technique de réalisation, c'est à dire à un niveau plus "technique". Je trouve que cette double analyse est très utile car ce ne sont pas des choses qu'on remarque ou auxquelles on prête attention lorsqu'on regarde le film. »*

Le travail d'analyse est particulièrement compris et apprécié lorsque l'intervenant s'appuie sur des scènes de films connues et qu'il adopte une posture d'enquête :

> *« J'ai aimé le fait que l'intervenant s'appuie sur des scènes de film culte pour construire son intervention et cela m'a permis de repérer de nombreux indices dans les films : pourquoi ce plan? ; Cette intonation ?… et également de m'intéresser plus à ce thème. »*

« Je trouve cela très intéressant de regarder les choix du réalisateur dans chaque scène. Pourquoi décide-t-il de ne pas filmer leurs visage? Pourquoi décide-t-il de ne que filmer leur outils de construction ? »

Plus de 62 % des élèves interrogés estiment que le développement du regard critique fait partie des principaux apports du dispositif LAAC (contre 13 % pour qui cela n'en est pas un), et beaucoup l'associent à ces temps d'intervention. Si certains considèrent qu'ils sont déjà suffisamment dotés d'esprit critique, d'autres reconnaissent l'enrichissement que permet le dispositif à cet égard : *« L'opération Lycéens et apprentis au cinéma m'a permis de m'intéresser d'une autre manière au film, d'avoir un regard critique », « Je note que le fait d'en parler et de faire des débats en classe ont permis d'approfondir ce regard critique que je n'avais pas forcément développé auparavant »*. Les temps d'interventions sont donc perçus par les adolescents comme des moments où ils développent un autre rapport au film, qu'ils disent parfois entretenir par la suite :

« Après l'intervention de l'intervenant j'ai pu voir plus loin que les images elles-mêmes et me rendre compte que les films peuvent pointer du doigt plusieurs clichés et nous faire passer des idées sans les dire explicitement. »

Quelques élèves évoquent la possibilité de transférer ce qu'ils ont appris ou découvert au cours des interventions à la sphère personnelle : *« on en apprend plus sur ce que l'on regarde chez nous », « depuis peux, depuis psycose je l'avoue, je m'interresse d'avantage au plan utiliser »*.

L'absence d'intervention s'avère problématique pour faire vivre le projet même de LAAC, d'autant plus lorsque les enseignants n'organisent pas non plus des temps d'échange avec les élèves en aval de la projection du film, c'est-à-dire lorsqu'ils ne construisent pas d'espace de médiation – et ce pour de multiples raisons. L'intervention en classe est l'une des traductions effectives de l'idée d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle, qui ne peut pas être seulement porté par les enseignants dans la mesure où ils n'ont pas choisi les films et que, pour des raisons de temps ou de compétences, ils ne sont pas tous disposés à mener un tel accompagnement. Si la salle de cinéma joue un rôle déterminant dans ce dispositif, elle ne permet pas au travail de médiation de se déployer pleinement. L'intervention extérieure s'avère un autre espace-temps nécessaire, un autre cadre, à la fois physique et symbolique, concourant à faire vivre l'idée du dispositif. Elle amène parfois la simple possibilité de revenir avec les élèves sur la question majeure qui traverse LAAC : pourquoi montrer à des adolescents sur le temps scolaire tel ou tel film ? C'est ce que cet élève, regrettant l'absence d'intervention, semble dire : *« A cause du bac nous n'avons pas eu d'analyse sur Rafiki ce qui manquait pour mieux de comprendre le choix de nous montrer cette œuvre »*.

Les objectifs des interventions ne sont pas non plus toujours bien identifiés par l'ensemble des élèves ; si pour la plupart, elles ont pour finalité d'expliciter certains

éléments narratifs du film, de le contextualiser, de permettre d'affiner leur propre point de vue, quelques-uns ont l'impression qu'elles visent explicitement à modifier leurs réceptions des films. Certains apprécient ce déplacement mais d'autres le regrettent, même lorsqu'ils ont trouvé l'intervention intéressante : *« Cela nous permet de parler plus du film en profondeur. Mais de mon point de vue, [ça] ne change pas ma vision du film, je reste sur ma vision »*.

Certains désapprouvent plus catégoriquement encore la construction d'un autre rapport au cinéma, qui les éloignerait de leur propre expérience : *« Je n'aime pas entendre d'autres interprétations que la mienne sur un film. C'est intéressant mais c'est long et précis. J'ai l'impression que mon imagination ou mon avis sur un personnage doit changer », « on pousse l'analyse trop loin et nous perdons tout le côté ludique de visionner un film je pense que si des activités ludiques était proposée nous serions plus impliqués intéressés et intéressant »*.

Comme l'écrit de façon très juste Archat-Tatah (2013),

> Lorsqu'ils travaillent le cinéma dans le cadre scolaire, ces pratiques [quotidiennes de spectateur] ne sont plus censées être vécues sur le seul registre du divertissement, mais sur celui des apprentissages. Ce qu'ils mobilisent dans le cadre de leurs pratiques familiales ou juvéniles du cinéma doit se changer en d'autres formes de mobilisation, plus proches des attendus de l'école. (pp. 73-74)

Pourtant, d'autres revendiquent au contraire cette double posture de spectateurs[152] : *« Cela m'a permis de dépasser le cadre divertissant du film grâce aux analyses », « On a toujours le regard plaisir et maintenant on peut se rajouter un regard critique »*. Sans pouvoir l'affirmer, on peut néanmoins formuler l'hypothèse selon laquelle cela concernerait davantage les adolescents les plus dotés culturellement. Une nouvelle enquête permettrait peut-être d'analyser ce qui différencie ces jeunes spectateurs, et d'identifier les conditions de cette mobilisation, ou non, d'un double rapport aux films : à la fois sensible et analytique, à la fois émotionnel et intellectuel.

Pour rendre possible ce double rapport au cinéma, il s'avère quoi qu'il en soit nécessaire d'admettre l'expérience plurielle de la réception des élèves ; qu'ils se sentent autorisés à ressentir leurs émotions, à percevoir l'œuvre avec ce qu'ils sont, à être reconnus finalement comme spectateurs (actifs) à part entière. C'est bien ce que semble sous-entendre cet élève : *« Il était très gentil mais disons que c'est « tu dois ressentir le film comme ça parce que celui qui l'a créé pensait comme ça ». Je ne pense pas que c'était "méchant" mais en soi le film je l'ai ressenti avec mon vécu* […]. » L'accueil et le respect de la façon dont chacun "reçoit" – interprète, devrait-on dire – les films semble l'une des

152 Au sujet des différentes façons qu'ont les élèves de caractériser leur réception des films – celle qui renverrait strictement au temps scolaire et celle liée au divertissement, vécue en dehors – cf. l'enquête de Baudelot et al. à propos de la lecture (1999) ; ainsi que celle de Legon (2014).

conditions essentielles pour permettre un travail réflexif sur un film à partir d'une expérience sensible.

C'est aussi l'envie de transmettre et de dialoguer qui constitue l'un des points forts de cette situation (pédagogique). Les interventions sont très hétérogènes, reposant sur une activité essentiellement analytique sous la forme magistrale, ou adoptant des modalités plus expérimentales. Portées par des professionnels dont les formations, les conceptions et les pratiques diffèrent considérablement, les interventions ne sont pas appréciées de la même façon : *« cela dépend personne qui le fait. Par exemple pour* Josep *elle nous a expliqué toute les subtilités mais pour le film rafiki l'intervenant a seulement analyser les plans.. dommage ».*

Si rencontrer un intervenant semble intéressant pour une grande majorité des élèves, une petite partie d'entre eux se déclare moins favorable. Ceux-là pointent trois facteurs majeurs freinant leur intérêt : la posture de certains intervenants perçue comme surplombante ou prescriptive, une approche jugée parfois trop théorique et un contenu peu rythmé, voire *« soporifique »* : *« la dernière intervenante qui est venue pour le film* Rafiki *nous parlé comme si nous avions fait une école de cinéma », « juste du théorique donc pas très intéressant », « certains opinions, points de vue ou idées n'étaient pas "acceptés" par l'intervenante, ce qui était très dommage je trouve car chaque personne peut avoir des interprétations différentes et aucune n'est fausse ».*

La place que leur accordent les intervenants est souvent mentionnée par les adolescents ; ils ont à cœur de pouvoir participer à la construction du sens du film sur lequel porte l'intervention. Ainsi, cette élève regrette : *« on ne nous laissait pas suffisamment la parole. J'aurais aimé qu'il y'ait plus d'échanges entre les élèves ».* À l'inverse, l'attitude bienveillante, l'envie de transmettre et de partager, le caractère passionné des intervenants fondent les raisons de leur adhésion. C'est également la capacité d'écoute qui est soulignée : « *Une intervenante était a l'écoute de nos impression et suggestions pour faire avenser le compte rendu », « Je n'ai pu participer qu'à une intervention, mais cela était très riche par la passion qu'avait l'intervenante dans ce qu'elle nous disait, et l'approche qu'elle a faite du film : elle est partie de nos remarques, questionnements », « Cela dépendait de la façon dont laquelle il/elle analysé le film, parfois c'était interactif comme pour l'intervention de* Rafiki, *mais pour* Joseph *il repassait seulement les extraits du film et c'était pas vraiment intéressant. »* Laisser la place à l'expression des idées et des points de vue permet aussi aux élèves d'entendre d'autres interprétations que les leurs, qu'ils en partagent ou non le propos : *« c'est intéressent, on entend également l'avis des autres », « j'aime bien débattre sur les films ».*

L'intervenant est perçu comme un spécialiste détenteur de savoirs différents de ceux mobilisés à l'école, qui peuvent être transmis – et accueillis – à condition qu'il adopte une attitude bienveillante, dynamique et engagée : *« C'était un professionnel très intéressant qui expliquait avec passion, et qui prenait plaisir à répondre aux questions », « Il y a eu une grande discussion très ouverte. L'intervenant était passionné. Ce qui a rendu cette*

expérience très forte », « Je suis vite ennuyé par ce genre d'intervention mais l'intervenant nous a fait partager sa passion et c'est ce qui a rendu l'après-midi intéressante ».

L'attitude bienveillante des intervenants à l'égard des adolescents et leur envie de transmettre leurs connaissances, voire de partager leur passion du cinéma, sont très clairement identifiés par les adolescents comme la possibilité d'apprendre différemment et d'y prendre plaisir. Le recours à l'humour est parfois valorisé dans leur propos : *« L'intervenant sur* Psychose n*ous a appris beaucoup de choses sur ce film et tout ça avec un ton humoristique donc j'ai beaucoup aimé. »* En revanche, l'expression de sa subjectivité est reçue de façon plus ambivalente ; ainsi, certains points de vue engagés sont mal perçus par les élèves – surtout s'ils diffèrent des leurs : *« Des intervenants qui exprime ouvertement leur idées féministes et gauchistes à des lycéens qui pour la plupart n'ont aucun esprit critique ».*

À l'instar des enseignants, les intervenants ne peuvent pas compter sur leurs seules connaissances disciplinaires. Comme l'écrivent Zanna et Jarry (2018) à propos de l'enseignant :

> Outre les aspects cognitifs, dans sa classe, il est aussi un corps en mouvement, tous ses sens sont mobilisés au service des apprentissages. Il se donne à voir en permanence. Sa voix, ses gestes, ses mimiques, ses choix vestimentaires, mais aussi ses attitudes, ses postures… autant d'indices qui peuvent laisser paraître son sens de l'arbitrage, de la justice et de la cohérence […]. (p. 12)

Les intervenants aussi se positionnent face aux élèves : certains restent en retrait, d'autres se déploient dans la classe. Ils mettent parfois en œuvre des situations mobilisant davantage les élèves. Si la majorité des interventions s'articule autour de séquences d'analyse filmique et d'échanges avec les élèves, d'autres conçoivent et animent des activités, notamment en petits groupes, à partir de photogrammes : « *une des intervenante nous à fait faire un petit jeu pour parler d'une des techniques employée dans le film (jeu qui a réveillé la plupart des élèves) », « on a pue faire des travaux en groupe ce qui était assez amusant », « Le divertissement est present on ne s'ennuit pas et quelque travaille collectif ne font pas de mal ».* Les élèves interrogés pointent l'intérêt de ces propositions qui créent un rythme différent et stimulent davantage l'attention, facilitant pour certain l'entrée dans le travail réflexif : *« on nous faisait découvrir et comprendre des choses sur les films de manière ludique contrairement a d'habitude. »*

Enfin, l'intérêt de faire coexister différentes approches est aussi souligné à plusieurs reprises ; il permet aux élèves de comparer la façon d'accompagner un film : *« Nous avons eu la chance de découvrir 3 intervenants différents pour chaque film et nous a permis de voir les différents moyen d'analyser un film », « chaque intervenant est différent et apporte quelque chose en plus et nous apporte un œil extérieur et des outils pour savoir faire la critique d'un film ».*

Ainsi, de façon générale, les interventions extérieures revêtent un rôle-clé : à la fois parce qu'elles traduisent concrètement le partenariat éducatif et culturel, et qu'elles contribuent activement à l'accompagnement des élèves dans la découverte des films et, au-delà, des mondes que ceux-ci projettent. Au service d'une meilleure compréhension du film et de ses enjeux – découvrir « la partie immergée de l'iceberg » –, les interventions se révèlent souvent importantes, et parfois indispensables pour construire du sens à propos d'un film. D'autant plus que les enseignants n'engagent pas tous un travail sur les films et que, lorsqu'ils le font, le film demeure parfois seulement un support aux savoirs scolaires ou l'occasion d'une sensibilisation aux sujets sociétaux abordés.

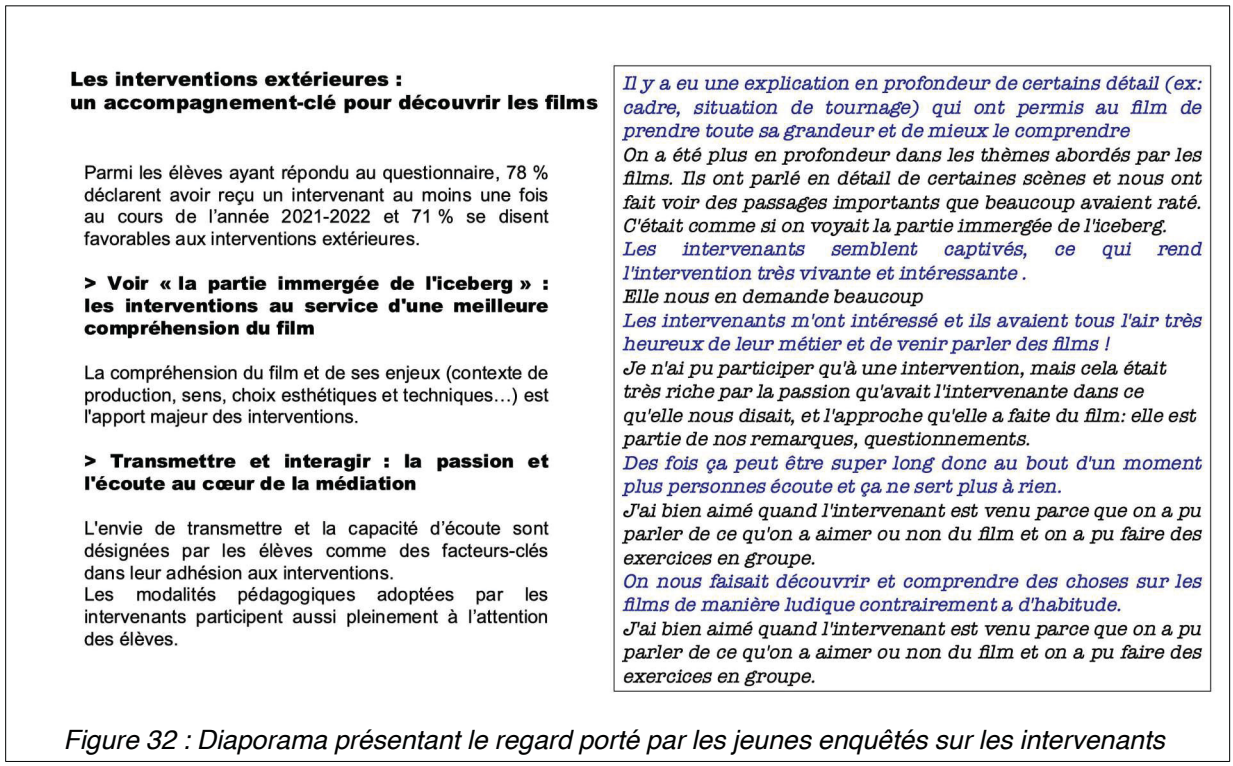


Figure 32 : Diaporama présentant le regard porté par les jeunes enquêtés sur les intervenants

Par ailleurs, c'est bien l'envie qu'ont les intervenants de transmettre leurs cultures cinématographiques qui détermine en grande partie l'adhésion des élèves, tout comme la place qu'ils leur attribuent, contribuant dans le meilleur des cas à les rendre pleinement acteurs du dispositif. Cela passe aussi par la possibilité d'exprimer leurs points de vue sans craindre d'être jugés.

Enfin, la question du rythme et des modalités pédagogiques sont très hétérogènes, et apparaissent centrales dans la façon de s'approprier cette dimension du dispositif. Aussi, la forme magistrale ne semble pas adaptée à l'attention de tous les élèves et, encore moins dans la mesure où il s'agit de prolonger une expérience sensible. Les interventions alliant temps d'échanges et de mises en activité semblent, du point de vue des jeunes enquêtés, faciliter l'entrée dans le travail analytique.

Avec la salle de cinéma, l'intervention extérieure joue un rôle déterminant dans la construction d'espaces-temps de médiation structurant l'idéel du dispositif LAAC. Ceux-ci

concourent à favoriser son appropriation – ses appropriations devrait-on dire – par les adolescents, à condition qu'ils soient pensés dans une perspective dynamique, admettant leur rôle actif dans la définition-même du dispositif LAAC.

Synthèse de la troisième partie

En replaçant la réception au cœur de l'étude du dispositif, il s'est agi de mieux comprendre comment les adolescents se représentent le sens de LAAC, ses objectifs, ses modalités, et les façons dont ils se l'approprient (ou non), dans un double contexte de changement : la mutation des cultures juvéniles et de leurs pratiques du cinéma, et la remise en cause supposée des objets et des modalités de transmission.

Les adolescents vivent différents temps dans lesquels se déploient une multitude de pratiques spectatorielles et de consommation d'objets situés à la limite entre le culturel et le divertissement, qu'ils font co-exister dans un contexte de reconfiguration tant des contenus que des usages. Cette « double vie » (Barrère, 2020, p. 100) – ou triple si l'on considère l'école, les pairs et la famille.

Qu'ils soient ou non consommateurs ou spectateurs de cinéma en dehors du temps scolaire, les adolescents le deviennent tous nécessairement en participant au dispositif LAAC. Celui-ci joue son rôle de dispositif de « démocratisation culturelle » dans le sens où il permet à plus de 9 % d'entre eux d'aller au cinéma. Et nous avons vu comment ces publics « captifs » s'emparent – ou non – de films souvent éloignés de leurs goûts. Globalement, ils tirent un intérêt de la découverte de ces films et apprécient rencontrer des intervenants pour échanger à propos des films. Pourtant, la pluralité des réceptions témoigne de fortes disparités : ces jeunes gens ne sauraient évidemment pas être réduits à une entité homogène. Il n'est malheureusement pas possible d'établir des résultats sociologiques significatifs, tant les facteurs de différenciation sont nombreux, mais seulement de réaffirmer l'existence de figures adolescentes plurielles et multi-déterminées.

Les films LAAC renvoient clairement à la dimension culturelle, plutôt qu'aux affects. Pourtant l'expérience émotionnelle n'est pas en reste. Sans nier l'ennui, le désintérêt ou l'incompréhension qu'ils suscitent parfois, les films procurent aussi de la surprise, de l'empathie, de la peur, de la colère, de la joie également. Aux yeux des adolescents interrogés, la valeur des films du dispositif LAAC est principalement analysée à travers l'émotion et l'édification – en tant qu'il nous « apprend » quelque chose — sur l'histoire, sur une culture ou, plus généralement, sur la vie (Jullier, 2021, p. 98). Critères essentiels de l'expérience spectatorielle, l'émotion et l'édification construisent en grande partie l'expérience sensible que les élèves déclarent éprouver – ou pas – à travers les films du dispositif LAAC.

Si celui-ci se réfère d'abord à la dimension éducative et culturelle, permettant d'apprendre différemment et de questionner le monde – voire de s'y réfléchir –, l'expérience suscite aussi l'intérêt d'une grande partie des élèves. Certes, la majorité

d’entre eux n’auraient « jamais payé » pour voir les films projetés dans le cadre de LAAC, mais les découvrir sur le temps scolaire constitue une expérience globalement intéressante, voire parfois plaisante. L’émotion qu’ils éprouvent constitue souvent le préalable à une prise de conscience, de position ou de réflexion plus générale sur le rapport qu’ils entretiennent au monde.

Hormis certaines exceptions, LAAC est donc davantage vécu par les adolescents comme une ressource culturelle que comme un moyen de transformer leurs cinéphilies respectives ; ce qui permet d’affirmer la capacité qu’ils ont d’interagir avec les films et le dispositif LAAC en général. Comme le rappelle Becker (1988/ 2010),

> Les consommateurs de l’œuvre participent également de sa production. L’œuvre n’a d’effet qu’à condition que des gens la voient, l’entendent ou la lisent, ce qu’ils font de différentes manières, à nouveau en fonction de l’organisation sociale du monde dans laquelle l’œuvre est produite. Des gens de formations différentes liront différemment une œuvre d’art et auront une expérience différente dans leur relation à cette œuvre. (p. 30)

Par ailleurs, près d’un élève sur dix déclare ne pas saisir les objectifs du dispositif, voire considère qu’il n’y en a pas, renforçant le sentiment de « brouillage des objectifs » (Eloy, 2021, pp. 161-201) tels qu’ils sont pensés institutionnellement. L’analyse de la diversité des perceptions du dispositif LAAC par les élèves constitue sans nul doute une matière sensible d’interrogation des espaces et des pratiques de médiation, et de réflexion quant aux interactions permises entre *des* cultures et *des* rapports à la culture. La sortie en salle de cinéma et les temps d’échanges menés avec des intervenants extérieurs forment les cadres essentiels de l’expérience.

Autant l’expérience sensible vécue en salle de cinéma est perçue de façon ambivalente sur le temps personnel, autant elle est considérée comme un lieu d’attention et de médiation culturelle majeur sur le temps scolaire. Concernant les interventions, elles constituent un élément incontournable du dispositif LAAC dans la mesure où elles rendent vivant, aux yeux des élèves, le partenariat éducatif et culturel, et où elles participent pleinement à l’accompagnement des élèves dans la découverte des films et des histoires qui s’y expriment. Si elles favorisent la compréhension de ceux-ci, les interventions nourrissent aussi une réflexion à la fois plus générale et plus personnelle, à condition qu’elles soient portées par une envie de transmettre et une attitude bienveillante ménageant une place de choix aux réceptions et interprétations des films par les élèves.

Ces espaces-temps de médiation jouent un rôle-clé dans la réception des films du dispositif, et constituent à ce titre des conditions essentielles du dispositif LAAC. C’est peut-être par l’intégration d’un modèle de transmission plus horizontal (Dahan, 2013), que LAAC peut jouer un rôle dans la transmission culturelle et le partage de références, nécessaires à tout adolescent en construction.

PARTIE 4. La place des intervenants dans le dispositif LAAC : entre héritages et réinventions

« La médiation culturelle peut ainsi contribuer à tisser un lien entre le passé, le présent et l'avenir, à introduire des brêches par lesquelles l'événement, la trouvaille, l'innovation peuvent s'insérer pour construire ce sens qui n'est jamais donné. Ce dont il est question conerne des paroles sngulières, qui engagent le sujet, dans un rapport au monde et aux autres. » Jean Caune (1999)

« L'action humaine, projetée dans un tissu de relations où se trouvent poursuivies des fins multiples et opposées, n'accomplit presque jamais son intention originelle ; aucun acte ne peut jamais être reconnu par son auteur comme le sien avec la même certitude heureuse qu'une œuvre de n'importe quelle espèce par son auteur. » Hannah Arendt (1972)

Parce qu'ils incarnent en partie le dispositif LAAC aux yeux des élèves et que, plus concrètement, ils assurent l'essentiel du travail de médiation des films, les intervenants forment un rouage essentiel de l'éducation au et par le cinéma que cette thèse explore.

En tant qu'art, le cinéma « n'a pas une seule composante (l'œuvre), ni même deux (l'œuvre et le spectateur), mais trois : l'œuvre, le spectateur et l'entre-deux ; un entre-deux fait de tout ce qui permet à l'œuvre d'entrer en rapport avec un spectateur, et réciproquement, ou encore – au choix – de tout ce qui s'interpose entre l'œuvre et son spectateur » (Heinich, 2009, p. 21). Les intervenants du dispositif LAAC font partie de cet entre-deux.

Ces acteurs ne peuvent pas simplement se définir comme médiateurs, enseignants, animateurs ou même comme professionnels du cinéma, tant ils sont différents. Ils sont désignés – et se désignent eux-mêmes – comme des intervenants. Le terme même d'intervenant interroge. Émanant d'abord du droit et des milieux financiers, l'intervenant est défini par le CNRTL comme la personne « qui intervient dans une instance, dans un procès (pour défendre les intérêts de l'une des parties) » ou « qui se présente en tiers pour honorer la signature d'un effet de commerce ou d'une lettre de change, à la place du signataire ». Le dictionnaire Robert désigne l'intervenant comme la personne « qui prend la parole au cours d'un débat, d'une discussion » et propose comme synonymes « orateur », « conférencier », « acteur ». Le terme est souvent accolé aux adjectifs « éducatif »,

« social » et parfois « artistique », tandis que celui d'intervention renvoie davantage au milieu médical ou médico-social. « Intervenant » est aussi employé en SEF, précédé de la dénomination de « chercheur » : il désigne alors l'acteur engagé dans la double sphère académique et sociale (Marcel, 2016 ; Marcel & Broussal, 2022).

Ce qui unit ici ces acteurs missionnés dans le cadre de LAAC, c'est avant tout leur activité d'intervenant, participant au processus de médiation à l'œuvre dans le dispositif LAAC : médiation pédagogique entendue comme « ensemble de ce qui "médiatise" les rapports entre les personnes et leur permet de "se mettre en jeu à propos de quelque chose qu'elles font ensemble" » (Meirieu) et médiation culturelle, comprise comme forme d'accompagnement ou de mise en relation entre des objets culturels et des publics, sans contrainte d'apprentissage. La médiation culturelle établit un lien « sensible » entre les membres d'une communauté (Caune, 2017, p. 43). En ce sens, elle s'apparente à un processus de mise en relation et au projet de faciliter la découverte, et s'appuie sur des médiations, « considérées comme des projets, définis par les gestes, les paroles, les postures et les objets par lesquels la situation est investie et qui lui donnent sens » (Boutin, 2015, p. 230).

Comme le rappelle Boutin (2015), le terme de « médiateur » est employé comme synonyme de différentes appellations telles que animateur, accompagnateur, entremetteur, traducteur, intervenant, interprète, bonimenteur, passeur, conférencier, *go-between*… (p. 229). Or, il recouvre des significations différentes selon les acteurs interrogés. Aussi, nous prenons soin de contextualiser les termes utilisés, et privilégions le terme d'« intervention » pour désigner le moment d'interaction entre les élèves et l'intervenant – acteur ainsi rattaché à la structure culturelle coordonnant le dispositif LAAC à l'échelle locale.

Nous recourons au terme d'« intervenant » tel qu'il est employé par les structures coordinatrices et les acteurs en question pour éviter d'adopter d'emblée une conception qui s'avèrerait erronée par rapport à celle que chacun d'entre eux projette sur leur activité professionnelle[153]. Si notre thèse n'envisage pas d'analyser précisément les goûts et les pratiques des intervenants, elle entend néanmoins prendre en compte les rapports qu'ils entretiennent à l'activité et le sens qu'ils donnent à celle-ci. Nous nous intéressons ainsi aux rapports à la culture que les intervenants entendent transmettre et partager avec les élèves adolescents.

Par ailleurs, le terme d'« activité » est à envisager de différentes manières ici. L'activité d'intervenant n'est ni un métier, ni une profession (de Lescure, 2022). Elle forme une partie de son activité professionnelle dans le cadre de LAAC (puisque d'autres actions composent l'activité, comme la préparation pédagogique, les temps de formation, les

153 Nous retenons comme définition de « l'activité professionnelle » : « une construction singulière qui "exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute […]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs" (Leplat, 1997, 33). Elle renvoie à la notion d'*acteur* quand elle désigne la place centrale donnée au sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience (Dubet, 1994, 105). » (Citée par Champy-Remoussenard, 2005, p. 12)

déplacements), et en dehors (puisque la plupart des intervenants mènent d'autres activités professionnelles en parallèle). Le terme d'activité renvoie aux modalités d'actions et d'interactions des acteurs effectuant leur tâche en situation de travail (Weill-Fassina, 2019, p. 30), mais il désigne également la situation impliquant plusieurs individus (les élèves de la classe, le corps enseignant) ; l'activité d'intervention constitue alors une expérience partagée (Bourgeois & al., 2013, pp. 1-12) au sein de laquelle l'intervenant tient une place majeure. Peu stabilisée, l'activité d'intervenant est ici mise en perspective à partir du point de vue des acteurs ainsi que d'éléments issus de l'observation participante.

L'étude des discours d'acteurs et l'observation de la manière dont ils s'engagent dans l'activité d'intervenant montrent comment l'idéel oriente l'action selon une logique épistémo-axiologique (Albero, 2018). La dimension *idéelle* est à la fois individuelle – car « biographie, dispositions, mondes propres, projets et situations particulières conduisent chaque sujet à produire des raisons singulières d'agir dans l'instant mais aussi selon une projection propre à infléchir les possibles à venir » (p. 128) – et collective « par la dimension culturelle que l'individu incorpore mais aussi par son engagement dans des interactions sociales qui fabriquent des mouvements, des tendances, des institutions » (p. 128). Quant à la dimension du *vécu*, elle donne « toute sa densité à une action qui ne se réduit pas au rapport buts-moyens, mais prend en compte une autre forme de rationalité (Schütz, 1943, 1962) » (Albero, 2018, p. 128).

Dans un contexte de remise en question de la transmission verticale, quelles conceptions défendent les intervenants ? Comment vivent-ils leur activité de médiation ? Quelles expériences entendent-ils faire vivre aux adolescents ? Leurs conceptions de l'éducation au cinéma sont-elles uniformes ? Prônent-ils la transmission d'« une cinéphilie orthodoxe française – comme si elle était la seule digne d'être institutionnalisée » (Jullier, 2007, p. 195) ? Partagent-ils majoritairement « une vision auteuriste du cinéma, se donnant pour mission une *alèteia*[154] tant chrétienne que platonicienne, supportée par une foi en l'existence immanente et sacrée du film comme œuvre d'Art » (Bourdier & al., 2015) ? Visent-ils la transformation des pratiques juvéniles en matière de cinéma ? Quelles places occupent-ils entre, d'un côté, les logiques d'action institutionnelles qui fondent leur activité et, de l'autre, les publics dont les systèmes de valeurs ont considérablement évolué avec la reconfiguration des transmissions culturelles postmodernes ?

Les intervenants sont les acteurs enquêtés avec lesquels nous avons été le plus en lien et qui ont fait l'objet d'un travail d'observation soutenu sur différents temps de leur activité : lors des réunions organisées par la coordination locale, lors de temps de formation, de visionnement, et en situation d'intervention. Dans la mesure où le projet de thèse initial consistait en une recherche-intervention, le souci d'associer ces professionnels à la réflexion sur les enjeux du dispositif et l'évolution des pratiques de médiation a nourri le travail de recherche. Si leur participation en tant que co-chercheurs a été remise en cause

154 Le concept d'*alètheia* est issu de la philosophie grecque antique ; il désigne la Vérité en opposition à l'opinion, ou la *doxa*.

pour les raisons évoquées en introduction, il n'en demeure pas moins qu'ils tiennent une place essentielle dans ce travail de recherche final. En dehors des nombreuses heures d'observation, plusieurs questionnaires ont été administrés, en lien avec la coordination régionale de LAAC : en juin 2020 (20 intervenants), en juin 2021 (9 intervenants), puis en juin 2022 (13 intervenants).

Structurés autour de questions liées à leur appréciation de l'organisation du dispositif, des liens avec les enseignants et les élèves, des pratiques mises en œuvre au sein des interventions, ils ont été des outils précieux pour comprendre l'activité des intervenants telle qu'ils la perçoivent et tentent de la mettre en œuvre dans un contexte de changements à la fois conjoncturels du fait de la situation sanitaire, et plus systémiques. L'analyse de ce corpus permet aussi de décrire et expliciter la façon dont l'activité s'organise plus concrètement, notamment en lien avec les autres acteurs (coordination, corps enseignant, élèves).

Enfin, un dernier questionnaire a été envoyé en janvier 2023. Les entretiens semi-directifs initialement prévus se sont transformés en un questionnaire composé de questions ouvertes : 9 d'entre eux y ont répondu entièrement ; 5 y ont répondu partiellement[155]. Dix-neuf groupes de questions ouvertes ont été regroupés en cinq sous-parties : présentation des enquêtés, représentations du dispositif et de ses enjeux, pratiques et rapport aux élèves, perception de la programmation LAAC, perception des actions de formation et de la démarche d'enquête en cours.

Au total, trente-cinq intervenants ont participé à l'enquête. Pour des raisons déontologiques, et en accord avec le droit tel qu'il s'applique désormais, j'ai fait le choix d'anonymiser les réponses des enquêtés, en prêtant à chacun un prénom différent[156]. J'ai en revanche conservé certains éléments topographiques et structurels qui m'ont semblé pertinents pour rendre compte des contextes dans lesquels s'insère l'activité des intervenants.

Cette partie se construit autour de trois chapitres : le chapitre 13 rend compte d'un groupe d'acteurs aux profils et aux parcours diversifiés réunis autour de l'activité d'« intervenant » ; le chapitre suivant (14) s'attache à présenter ces acteurs dans leur interaction avec l'environnement dans lequel se déploie leur activité, le milieu scolaire, et en les resituant en tant que partenaires culturels des enseignants. Enfin, les rapports qu'ils entretiennent avec l'éducation au cinéma et le regard qu'ils portent à leur rôle d'intervenant, sur les élèves et leurs pratiques d'intervention, font l'objet d'un dernier chapitre (15) au sein de cette partie.

---

155 Un problème technique intervenu avec l'outil d'enquête en ligne LimeSurvey a empêché l'enregistrement d'une partie des réponses.

156 Pour cela, je me suis appuyée sur la proposition du sociologue Baptiste Coulmont pour qui les prénoms constituent de puissants indicateurs de position sociale et qui a donc qui a élaboré un moteur de recherche permettant d'identifier des prénoms ayant eu des résultats similaires au Bac : cf. https://coulmont.com/bac/ Dernière consultation : le 19 juin 2024. Lorsque le prénom de l'enquêté n'apparaissait pas dans la base de données, j'ai fait le choix d'en inventer un.

Pseudonyme	Âge	Genre	Lieu	Questionnaires				Observations
				2020	2021	2022	2023	2020-2022
Sonia	25-35	F	31	x	x		x	x
Auriane	+ de 55	F	30	x			x	
Hugo	25-35	M	82	x		x	x	
Bastien	25-35	M	12				x	
Thibaud	45-55	M	31	x		x	x	x
Romain	35-45	M	31	x	x	x	x	x
Emmanuelle	45-55	F	82		x			x
Laurene	45-55	F	12			x		x
Anne-Lise	45-55	F	46	x				
Gaétan	25-35	M	81		x	x		x
Marissa	45-55	F	34				x	
Fabien	45-55	M	31		x			x
Pascal	+ de 55	M	31					x
Wilhem	+ de 55	M	11		x	x		x
Aurore	35-45	F	31					x
Clarisse	+ de 55	F	31	x				x
Guilhem	25-35	M	31			x		x
Pierre	45-55	M	11		x			
Patrice	+ de 55	M	66	x				
Luka	45-55	M	34	x			x	x
Eliane	45-55	F	34	x	x			
Paolo	nc	M	nc					
Chloé	35-45	F	31					x
Amel	+ de 55	F	31	x				
Jeanne	35-45	F	32	x		x	x	x
Clémence	25-35	F	12	x				
Elias	45-55	M	31	x			x	
Pauline	25-35	F	31			x	x	x
Mathilde	45-55	F	32	x	x	x	x	x
Julie	35-45	F	11	x	x			
Alexandre	35-45	M	31			x		
Gautier	45-55	M	46	x				
Aurélien	nc	M	nc	x				
Erwan	25-35	M	82	x				
Florent	45-55	M	31					x

Tableau 7 : Liste des intervenants ayant participé aux questionnaires ou ayant été présents lors de temps d'observation participante

Chapitre 13. Des figures plurielles, des profils diversifiés : un groupe mal identifié construit autour de l'activité d'« intervenant cinéma »

La multitude des figures s'est construite dès les débuts du déploiement du dispositif LAAC à l'échelle régionale, en Midi-Pyrénées, puis en Languedoc-Roussillon. L'état des lieux publié par le CNC en 2009 mentionne ainsi pour MP que les interventions sont menées par « des réalisateurs régionaux, des animateurs culturels spécialisés dans l'analyse de l'image, par des étudiants de l'ESAV, et par le coordinateur du dispositif » (Géographie de l'éducation au cinéma, 2009). Une grande partie des « intervenants » sont membres de l'association la Trame (Haute-Garonne) ; d'autres gravitent autour de l'association Eidos (Tarn-et-Garonne), du festival Gindou cinéma (Lot), du réseau de salles de cinéma Ciné32 (Gers) et, dans une moindre mesure, de la Cinémathèque de Toulouse. D'autres, enfin, sont issus du milieu universitaire, en tant qu'anciens étudiants ou enseignants. Concernant LR, il est stipulé dans le même bilan du CNC que les intervenants viennent aussi « de tous horizons (universitaires, réalisateurs, producteurs ou autres métiers du cinéma…) » – sans que nous ayons plus d'informations.

Cette première partie tente de dresser le portrait fragmenté de ces intervenants que les profils, les statuts et les expériences professionnelles désignent comme des figures hétéroclites, naviguant dans un contexte peu réglementé.

1. Être intervenant cinéma malgré le flou institutionnel

L'Éducation nationale définit de façon générale l'intervenant scolaire comme subsidiaire de l'enseignant : « L'aide apportée par l'intervenant extérieur, qui s'inscrit dans le projet pédagogique du professeur, a pour objectif de compléter et d'enrichir les enseignements. […] ils peuvent prendre des initiatives mais sans se substituer au professeur » (site Internet Educsol[157]). Aucun texte officiel ne vient définir précisément qui sont les intervenants qui œuvrent au sein de LAAC.

Si le terme d'« emploi d'intervenant spécialisé en cinéma et audiovisuel »[158] apparaît bien dans les contrats de travail, l'activité d'intervenant ne peut être considérée comme une profession : certains mènent l'activité d'intervenant presque à mi-temps mais, pour la plupart, elle ne représente qu'un temps (très) partiel de leurs activités

157 https://eduscol.education.fr/2271/intervenants-exterieurs-en-milieu-scolaire Dernière consultation : le 19 juin 2024.

158 Les contrats de travail stipulent qu'il s'agit d'un « emploi d'intervenant spécialisé en cinéma et audiovisuel » appartenant au « groupe C coefficient 280 » dépendant de la Convention collective ÉCLAT (Éducation, culture, loisirs et animation au service des territoires).

professionnelles en général. Par ailleurs, il n'existe ni référentiel ni même de feuille de mission précise.

De façon générale, le terme d'« artiste intervenant » est devenu une appellation officielle, employée notamment par les services du ministère de la Culture, voire dans certains cas, comme le Diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI)[159], une qualification spécifique. Néanmoins, l'activité d'intervenant demeure « une activité accessoire » [160] ; et même dans le cas des musiciens intervenants, les acteurs restent « mal identifiés » (Lebon, 2013).

Les textes officiels sur l'EAC reviennent en revanche sur la place et la participation des acteurs, tout en examinant les niveaux d'engagement dans les partenariats. Ainsi, le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n° 5 du 3 février 2005 précise que « la mise en œuvre de l'éducation artistique est confiée au corps enseignant […]. Le concours de l'artiste ou du professionnel de la culture trouve sa justification dans la mesure où il exerce une activité de création ou d'expression artistique, ou d'une parole propre aux métiers de la culture et non une activité d'enseignement. Il s'effectue en présence et sous la responsabilité de l'enseignant »[161].

Si le contexte de travail dans le cadre de LAAC est identique pour l'ensemble des intervenants – puisqu'il s'agit à chaque fois d'intervenir pendant deux heures auprès des élèves à propos de l'un des trois films, l'activité s'avère très polymorphe. Les intervenants sont amenés à se déplacer dans de nombreux établissements : des lycées généraux ou technologiques, des lycées professionnels et lycées agricoles, des Maisons familiales rurales (MFR)[162] et, parfois, des établissements régionaux d'enseignement adapté (Érea)[163]. Les élèves auxquels s'adressent les intervenants sont ainsi très différents les uns des autres, ne serait-ce que par leurs âges et les filières dans lesquels ils sont inscrits : classes préparant le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), le Baccalauréat, et parfois même le Brevet de technicien supérieur (BTS)… Par ailleurs, certaines classes participant au dispositif LAAC sont constituées d'élèves allophones[164], ou présentant des difficultés

159 Délivré par un des centres de formation des musiciens intervenants (CFMI), le DUMI est le seul à sanctionner une formation d'artiste intervenant.

160 https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Monter-un-projet/Intervention-de-l-artiste/Conditions-d-intervention-des-artistes-et-professionnels-de-la-culture Dernière consultation : le 19 juin 2024.

161 https://www.education.gouv.fr/bo/2005/5/MENE0500078C.htm Dernière consultation : le 19 juin 2024.

162 Les Maisons familiales rurales sont des établissements scolaires de statut associatif qui ont pour objectif la formation et l'éducation des jeunes et des adultes, ainsi que leur insertion sociale et professionnelle.

163 Les établissements régionaux d'enseignement adapté (Érea) du second degré dispensent un enseignement général et professionnel adapté conduisant à des diplômes de niveau V (certificat d'aptitude professionnelle - CAP) ou niveau IV (baccalauréat professionnel). Établissements publics locaux d'enseignement (EPLE), ils prennent en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap.

164 Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants en lycée (UPE2A) accueillent des élèves nouvellement arrivés en France (primo-arrivants) en plus de leur scolarisation dans une classe de lycée correspondant à leur niveau scolaire acquis dans leur pays d'origine.

scolaires, parfois différentes formes de handicaps. Enfin, plusieurs centres de formation des apprentis (CFA) font partie du dispositif.

La diversité des publics fait partie intégrante du dispositif LAAC – dont l'objet demeure bien, dans une perspective de démocratisation culturelle, de s'adresser à toutes et tous – sans pour autant que les intervenants y soient spécifiquement formés, ni même sensibilisés.

En tant qu'activité menée en parallèle de professions ou d'autres activités professionnelles, l'activité d'intervenant réunit des acteurs aux profils très contrastés, se situant eux-mêmes au carrefour de différents espaces de pratiques incluant l'enseignement, l'art, et parfois les loisirs et le travail social.

2. Hétérogénéité des profils : genres et générations

Se situant dans un espace professionnel à l'intersection de la création, de l'animation et de la médiation culturelle, les intervenants ne forment ni totalement « un groupe professionnel éclaté » comme Lebon (2009, p. 43) désigne les animateurs socio-culturels, ni un groupe complètement homogène. À la différence de la majorité des médiateurs observés par Peyrin (2008, 2012), puis par Desmitt (2019, pp. 299-300), les intervenants LAAC se répartissent de façon relativement équilibrée entre hommes et femmes.

Sur les 35 intervenants enquêtés entre 2020 et 2023, ils et elles sont 54 % hommes et 46 % femmes (fig. 33). La situation de LAAC ne correspond pas à la féminisation « des secteurs culturels s'adressant aux enfants » (Eloy, 2021, p. 67). Peu de différenciations sont ici observables, hormis davantage d'expériences (déclarées) dans le champ de l'éducation non formelle et de l'animation chez les femmes, à l'image de Jeanne, Marissa et Pauline notamment, traduisant la persistance de la division sexuée du travail, assignant aux femmes le soin, l'éducation et plus généralement tout ce qui concerne les enfants.

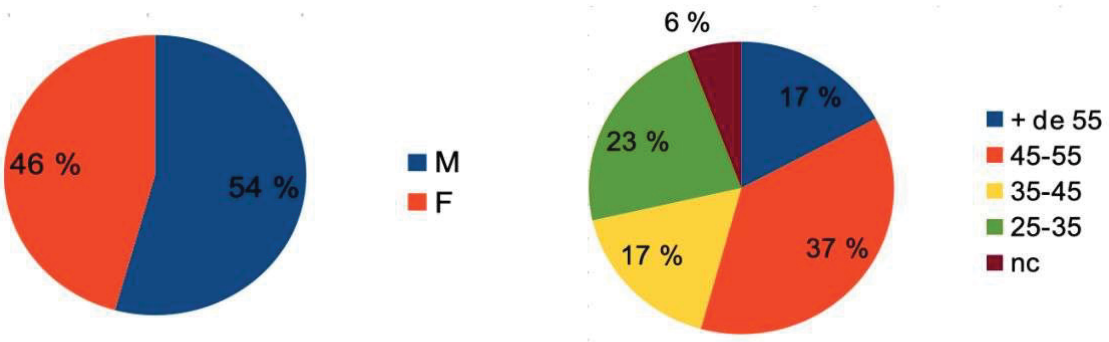


Figure 33 : Répartition des interventions selon le genre et l'âge

Par ailleurs, bien qu'un renouvellement générationnel semble amorcé au sein du groupe d'intervenants LAAC[165], les données traduisent une diversité des âges : ainsi, parmi les 34 intervenants, 23 % ont entre 25 et 35 ans, 17 % ont 35-45 ans, 37 % ont 45-55 ans et 17 % ont plus de 55 ans (fig. 33).

Si l'animation socioculturelle est présentée par Lebon comme « un jeune métier, exercé par les jeunes, pour les jeunes » (Lebon, 2009, p. 49), il n'en va pas de même pour les médiateurs culturels dont le haut niveau d'études est souvent exigé pour prétendre à l'embauche (Desmitt, 2019, p. 300). Les intervenants se rapprochent donc davantage de la catégorie professionnelle des seconds. Néanmoins, à la différence de ce qu'a pu observer Desmitt (2019) à propos des médiateurs culturels dans les musées, le groupe d'intervenants se compose majoritairement d'individus de plus de 45 ans. Ceci pourrait s'expliquer par une plus grande proximité d'âge avec la génération des « Baby-Boomers » ayant eux-mêmes « découvert un patrimoine cinématographique légitimé par leurs aînés à travers les ciné-clubs de jeunes » (Souillés-Debats, 2014). Ils sont aussi beaucoup de cette génération à avoir suivi les enseignements dispensés dans les écoles de cinéma, notamment l'École supérieure audiovisuelle de Toulouse (ESAV)[166].

Ces différentes générations portent avec elles les contextes dans lesquels elles ont évolué, « l'empreinte du temps » selon l'expression d'Atias-Donfut (1988) dans sa sociologie des générations. Chaque génération correspond, selon elle, à un ensemble d'individus partageant une même empreinte historique, matérialisée par des expériences communes, des influences identiques, des visions du monde et de la société similaires. L'analyse de nos données empiriques traduit ici une tendance, parmi le groupe des 45 ans et plus, à se définir d'abord comme des professionnels du cinéma, tournés vers la création ou vers la technique. À l'inverse, on observe que les intervenants de moins de 35 ans s'identifient davantage à des médiateurs culturels.

Comme Montoya (2008) puis Boutin (2011) l'écrivaient au sujet des médiateurs culturels, le fait que l'activité de médiation ne constitue pas une profession reconnue institutionnellement – « un "cadre d'emploi" défini par l'INSEE » (Montoya, 2008, p. 25) – créée « une sorte de flottement aux yeux des médiateurs eux-mêmes » (Boutin, 2011, p. 56). Ici, la donnée générationnelle semble influer le sens que les intervenants attribuent tant à leur activité que, plus généralement, à la médiation culturelle.

165 Au cours du travail d'enquête, nous avons noté trois non-renouvellements, à leur initiative, parmi la tranche des « + de 55 ans » ; par ailleurs, trois intervenants de moins de 30 ans sont venus gonfler l'effectif, modifiant ainsi la répartition par âge proposée ici.

166 L'École nationale supérieure d'audiovisuel (ENSAV, anciennement ESAV) est un établissement public d'enseignement supérieur français fondé en 1978. Membre de l'Université Toulouse-Jean-Jaurès, elle délivre un enseignement technique et artistique des métiers du cinéma.

3. Les rapports des intervenants aux structures coordinatrices

L'examen du statut des intervenants traduit une nouvelle dimension de l'hétérogénéité de ce groupe. Si l'activité des intervenants actifs dans l'académie de Toulouse demeure en grande partie centralisée par l'équipe coordinatrice, travaillant au sein de Cinéphilae, il n'en va pas de même du côté de l'académie de Montpellier du fait, rappelons-le, de sa structuration étoilée. Les intervenants sont alors davantage en contact avec les différentes coordinations locales – qui sont finalement autant d'intermédiaires supplémentaires – qu'avec le festival Itinérances. Cette situation induit un rapport différent des intervenants aux coordinateurs régionaux, plus distancié. Le contexte crée d'ailleurs parfois un manque de cohérence, comme en témoigne l'une des intervenantes : *« Peu d'infos dans l'Aude, où j'habite ; il est dommage que j'aille dans l'Hérault et que des intervenants de l'Hérault doivent aller dans l'Aude… »* (Julie, 2020).

Du côté ouest de la région, quelques intervenants dépendent eux aussi de structures de diffusion partenaires de LAAC, comme Ciné 32 dans le Gers ou Mondes et Multitudes[167], cinéma itinérant en Aveyron, mais tous interagissent directement avec Cinéphilae.

De surcroît, les intervenants entretiennent des rapports administratifs hétérogènes avec les structures coordinatrices ; ils facturent directement leurs interventions s'ils sont auto-entrepreneurs ou s'ils dépendent administrativement d'autres associations, ou bien sont directement employés, sous formes de contrats à durée déterminée, par les structures coordinatrices.

Quand l'activité professionnelle se limite généralement à l'animation des temps d'échange et d'analyse en classe, les acteurs insérés dans les structures de diffusion locales participent au travail plus général de coordination de LAAC. Le statut modifie donc le volume horaire consacré aux interventions en classe, mais aussi l'approche proposée, parfois plus en lien avec la projection. Outre son activité d'intervenante, Mathilde, par exemple, coordonne le dispositif à l'échelle d'un des départements, tout en menant d'autres projets d'éducation au cinéma ou de formations liés à son poste au sein du réseau de salles de cinéma qui l'emploie. Les interventions LAAC représentent la moitié de son temps de travail ; quand d'autres intervenants estiment qu'il ne s'agit que d'un dixième de leur activité professionnelle. C'est le cas de Marissa qui alterne entre son activité de création, des ateliers de pratique artistiques avec des enfants, et son travail de projectionniste. Quant à Aude qui réalise son premier long métrage documentaire, seule son activité d'intervenante lui permet d'être rémunérée – réduisant quelque peu l'incertitude de son travail créatif.

167 L'association anime un cinéma itinérant en milieu rural depuis 2010 (78 points de diffusion sont concernés) et coordonne les dispositifs nationaux d'éducation au cinéma à l'échelle de l'Aveyron. Cf. https://www.mondesetmultitudes.com/ Dernière consultation : le 19 juin 2024.

Par ailleurs, notons une grande diversité des expériences du point de vue de la durée d'exercice de l'activité. Ainsi, parmi les intervenants interrogés, certains l'exercent depuis l'origine du déploiement de LAAC dans la région, soit entre 15 et 18 ans au moment de l'enquête (c'est le cas de huit d'entre eux), tandis que d'autres la commencent à peine. Si certains la conçoivent comme une activité-tremplin vers des emplois plus stabilisés, d'autres au contraire s'y confortent d'autant plus aisément qu'elle leur permet de concilier entre elles des activités non salariées – en particulier dans le cas des intermittents du spectacle. Cette particularité renvoie aux différents usages de l'animation, laquelle s'apparente tout autant à une activité très temporaire (militante ou propédeutique) qu'à une carrière professionnelle durable (Lebon, 2021, p. 287). Sonia fait partie des intervenants espérant un emploi plus pérenne :

> *« J'aurais idéalement souhaité trouver un temps partiel dans une structure culturelle, tournée vers l'éducation à l'images ou non, mais ne possédant pas de véhicule personnel cela a grandement limité mes possibilités d'action pour évoluer en région - j'ai donc eu en complément un travail alimentaire.* […] *J'ai rejoint le dispositif à la rentrée 2019 et l'ai quitté début 2021 ; j'ai repris ce poste d'intervenante depuis début janvier 2023. Je rejoins à nouveau le dispositif en janvier 2023 tout en cherchant des opportunités professionnelles annexes. »* (Sonia, 2023)

Comme la position de médiateur culturel analysée dans l'ouvrage dirigé par Eloy (2021), l'activité est le plus souvent perçue ici,

> … soit comme une position d'attente, nécessairement temporaire, une étape dans une carrière devant mener à des postes plus prestigieux, soit comme une relégation, quand la carrière souhaitée n'est pas advenue, soit comme une position assurant un revenu régulier sur la durée et permettant ainsi de lisser les incertitudes économiques et financières liées à la pratique artistique. (Eloy, 2021, pp. 81-82)

Néanmoins, les intervenants se déclarent globalement satisfaits de leurs rapports aux structures coordinatrices, et certains reconnaissent qu'elles font parfois figure d'exception au regard d'autres expériences qu'ils ont pu avoir avec des coordinateurs plus soucieux de répondre aux objectifs institutionnels qu'au sens des actions menées sur le terrain.

La fusion des régions et le rapprochement des coordinations régionales semblent avoir facilité l'organisation du côté de l'ancienne région Languedoc-Roussillon ; l'une des intervenantes observe ainsi *« une meilleure organisation depuis deux-trois ans : planning anticipé, liens vers ressources… »* (Anne-Lise, 2020). De façon générale, la plupart des intervenants font valoir la disponibilité des coordinateurs et coordinatrices, et leur réactivité face aux différents événements qui surgissent au cours de l'année (annulation de projection, report des interventions…) – et qui se sont démultipliés au cours de la crise sanitaire. Ils soulignent la cordialité des échanges et l'attention dont les structures coordinatrices font

preuve à leur égard : *« l'attention qu'ils portent à notre confort d'intervention est particulièrement précieuse »* (Erwan, 2020), en particulier dans le contexte difficile engendré par la pandémie. Le confinement intervenu au printemps 2020 a mis *de facto* à l'arrêt le dispositif LAAC. Quant à l'année 2020-2021, elle n'a pas été plus simple : salles de cinéma fermées, interventions extérieures limitées, menace d'un nouveau confinement, nombreux cas de contaminations à la Covid-19 entraînant la fermeture de classes, et donc l'annulation ou le report des interventions.

S'il existe un lien de subordination entre les intervenants et la coordination qui se manifeste par l'établissement de contrats, par le versement d'une rémunération etc., il demeure peu formalisé. Outre la durée de deux heures pour chaque intervention, peu d'éléments officiels bordent les contours de l'activité de l'intervenant. En dehors du temps d'intervention lui-même, celui-ci est pourtant amené à réaliser de multiples tâches en vue notamment de préparer les interventions et, éventuellement, de participer à l'évaluation de l'action ou à la programmation de l'année à venir (par le biais de questionnaire ou, pour certains, lors du comité de pilotage). Il mène ainsi un travail individuel de préparation pédagogique et participe généralement à des temps collectifs : réunions, formations… Ces temps ne sont pas obligatoires mais ils constituent pour les enquêtés des moments précieux de réflexion, d'échanges, de formation – *« nourrissantes pour la préparation des interventions »* (Thibaud, 2022).

Les intervenants salariés par d'autres structures le font généralement valoir à travers leurs fiches de poste – bien que le temps soit largement minoré, d'après plusieurs témoignages. En revanche, ceux qui ne bénéficient que de contrats ponctuels ou qui facturent leurs heures d'intervention (la majorité) rencontrent souvent des difficultés pour y participer puisque ces temps ne sont pas rémunérés, et qu'ils empêchent d'une certaine manière de s'investir dans d'autres projets. Ainsi, pour Elias, *« le frein unique et principal est le manque de temps »* (2023).

Concernant la définition de l'activité d'intervenant, le seul fil conducteur tient ici à la prérogative, discutée avec les coordinations locales, d'initier les élèves à l'analyse de films à partir de ceux programmés chaque année dans le dispositif LAAC. Si l'approche esthétique des films et la vision auteuriste du cinéma sont véhiculées par les coordinations, les formations et les documents pédagogiques, d'autres démarches coexistent, empruntant tant à l'histoire culturelle et des techniques qu'à la sociologie de la réception ou à la narratologie. Ces approches se diversifient surtout depuis quelques années (cf. le chapitre 17).

Du point de vue de la forme qu'elles empruntent, peu de prescriptions sont tangibles, hormis quelques préconisations que l'un des intervenants mentionne – lesquelles lui auraient été adressées lors de son entrée dans le dispositif LAAC en 2020 : *« Bien que l'on apporte un bagage de connaissance auprès des élèves, on m'a répété que nous ne sommes pas là pour donner un cours. Analyser les films certes, mais le plus possible sous forme d'échanges avec les jeunes »* (Hugo).

Depuis quelques années, la coordination régionale, et en particulier celle portée par Cinéphilae, entreprend une réflexion sur les pratiques des intervenants – sur laquelle nous revenons au chapitre 18. Quoi qu'il en soit, loin d'être cantonnées à des contenus et des modalités figées, les recommandations (implicitement) formulées par les coordinations évoluent, tout en laissant à chaque intervenant et intervenante un espace de liberté non négligeable dans sa façon de s'approprier son activité, et que chacun saisit à l'aune de ses différentes expériences. L'analyse des données empiriques traduit en effet de fortes disparités entre les activités professionnelles des intervenants, et les multiples façons d'acquérir des expériences de formation, elles-mêmes très hétérogènes. Cette fragmentation rend caduque une approche figée des identités professionnelles dont la seule dimension statutaire suffirait pour les comprendre : la dimension biographique et les interactions avec l'environnement social semblent ainsi essentiel à prendre en compte (Dubar, 1991).

4. Pluralité des trajectoires de formation et des expériences professionnelles

4.1. La cinéphilie et la connaissance du cinéma

En matière de formation, l'analyse des données met en évidence deux grandes catégories : les intervenants ayant plus de 45 ans ont majoritairement suivi une formation en études cinématographiques ou en école de cinéma, tandis que les plus jeunes – en particulier les moins de trente ans – ont le plus souvent intégré des masters plus transversaux, notamment en médiation ou politiques culturelles.

La cinéphilie est placée au cœur de l'expérience sur laquelle s'appuient les intervenants de la première catégorie, ainsi que le rapport professionnel (artistique, technique) au cinéma. Ainsi, Auriane, 64 ans, explique que, pour mener son travail d'intervenante, elle s'appuie *« sur* [son] *expérience personnelle dans le cinéma, mais aussi sur* [sa] *culture cinéphilique et* [sa] *proximité avec les penseurs du cinéma »* (Auriane, 2023). Mathilde, 48 ans, déclare prendre appui sur ses études (analyse filmique, histoire et esthétique du cinéma) *« autant que sur* [son] *expérience cinéphile »* (Mathilde, 2023).

De son côté, Luka identifie des ressources familiales, puis le lien avec un enseignant : *« après avoir été élevé dans le milieu de l'exploitation cinématographique, j'ai été très influencé par un professeur d'analyse de l'image à l'université »* (2023). C'est aussi le cas d'Elias qui, lui, fait remonter son appétence pour le cinéma à ses années d'élève dans le secondaire : *« Le dispositif* [LAAC] *n'existait pas mais je suis allé au cinéma avec le collège et parfois le lycée et j'ai des souvenirs très forts de ces films : que ce soit positivement pour* Le Procès *de Welles, ou négativement pour le Molière d'Ariane Mnouchkine »* (Elias, 2023).

La formation universitaire tient une place essentielle chez les intervenants ; la majorité a suivi un parcours universitaire ou en école de cinéma obtenant une licence ou, plus souvent, un DEA ou un master, parfois même continuant en doctorat. C'est le cas de Thibaut, quarantenaire et intermittent du spectacle dans les domaines de l'image et la post-production depuis 15 ans : *« titulaire d'un diplôme d'ingénieur-maître en Réalisation de l'Ecole Supérieure d'Audiovisuel à Toulouse (ENSAV) et d'un DEA recherche/Création au LARA*[168]*, j'ai poursuivi des études doctorales »* (2023).

Marissa pointe aussi sa cinéphilie, son intérêt pour l'histoire du cinéma et ses études en cinéma comme ressources pour mener son activité d'intervenante, tout en mettant en évidence l'apport de ses multiples expériences professionnelles dans le domaine du cinéma : *« expériences en tant que responsable éducation à l'image et projectionniste en salle (35mm / Numérique),* […] *les ateliers de pratiques artistiques que je mène et mon questionnement autour du travail de transmission* […] *»* (Marissa, 2023).

4.2. La médiation culturelle comme formation

Lorsqu'ils n'ont pas suivi d'études de cinéma, c'est par l'intermédiaire de stages et du service civique que ces acteurs ont emprunté le chemin de la diffusion cinématographique. Le parcours de Bastien illustre ce cas de figure : après avoir exploré les pratiques cinéphiles dans le cadre d'un master 2 Politiques Culturelles, puis expérimenté comme bénévole la programmation d'un festival Les rencontres Ad Hoc[169] dans la Drôme, il intègre l'association Mondes et Multitudes comme service civique, puis projectionniste et animateur chargé en particulier des interventions LAAC.

Âgé de 27 ans au moment de l'enquête de terrain, Bastien fait partie des novices dans le dispositif LAAC, comme Sonia et Pauline, âgées respectivement de 27 et 28 ans. Toutes deux ont obtenu un master en médiation culturelle après avoir suivi une formation de lettres et, comme Bastien, ont l'une et l'autre vécu plusieurs expériences de bénévolat, de stages et de services civiques au sein de structures culturelles dédiées au cinéma (la Cinémathèque de Toulouse, Cinélatino, les Vidéophages, Gindou cinéma…), ou dans d'autres domaines culturels (musiques actuelles, théâtre, ou lieux patrimoniaux).

4.3. Apprendre « sur le tas »

Les intervenants ont suivi un parcours au moins équivalent à un Bac +3, sauf l'un d'entre eux, Hugo, qui s'est formé *« sur le tas »*, avant de devenir chargé de la médiation culturelle et de l'éducation à l'image d'une structure de diffusion :

168 Laboratoire de Recherche en Audiovisuel.

169 Les Rencontres *ad hoc* organisent, dans la Drôme, un festival de films « documentaires hors circuit, forts et engagés sur grand écran », avec le soutien du cinéma itinérant Mondes et Multitudes. https://www.lesrencontresadhoc.com/ Dernière consultation : le 19 juin 2024.

Après un bac cinéma et une tentative de quelques mois à l'université, j'ai fait un service civique dans une école de cirque de pratique amateur, puis j'ai occupé le poste de projectionniste dans un cinéma art et essai mono écran rural. […] *L'association exploitante ayant une activité d'éducation à l'image j'ai donné des coups de mains jusqu'à reprendre la quasi intégralité des missions de médiation* […] *J'ai appris sur le tas principalement.* (Hugo, 2023)

À son entrée dans le dispositif, le coordinateur lui a donné *« quelques données fondamentales (analyses, bio...) »* ; il a ensuite suivi Mathilde, intervenante expérimentée, lors d'une de ses interventions – ce qui lui *« a permis d'anticiper la répartition du temps »*. Concernant le lien aux adolescents, Hugo précise que, là encore, l'expérience de terrain a été sa principale source de formation : *« Une grande partie du travail est basé sur des compétences relationnelles avec les jeunes, pour ça je n'ai pas de formation. J'ai été projeté sur le terrain sans savoir si j'allais gérer. Les retours des enseignants sont aujourd'hui ma principale formation sur ce point-là »* (Hugo, 2023).

Tout comme dans le milieu de l'animation, « l'apprentissage sur le tas, le savoir de la pratique sont particulièrement opérants » (Lebon, 2021, p. 287) dans le champ de l'éducation au cinéma. Et c'est au contact des autres intervenants et des enseignants, et « en faisant » que s'élabore leur apprentissage de l'activité : l'expérience en situation d'intervention s'avère formatrice dans l'exercice de l'activité d'intervenant, en particulier pour les novices. Néanmoins, cette formation sur le tas s'avère parfois approximative et peut engendrer un sentiment de dépassement chez les intervenants « novices ».

4.4. Des expériences dans les champs de l'éducation, de l'animation socioculturelle, de l'intervention sociale et de la formation pour adultes

Un autre champ d'activité réunit une grande partie des intervenants, à la croisée de l'éducation non formelle et de l'animation socioculturelle. Ainsi, pour Mathilde, ce sont certaines de ses expériences en tant qu'assistante d'éducation (AED) qui lui ont permis de construire les premiers jalons de son parcours d'intervenante cinéma : *« Au départ, je me suis appuyée aussi sur des petits projets (cinéclub, atelier photo) menés dans des établissements scolaires en tant qu'AED durant mes études. En effet j'ai été recrutée au lycée professionnel Hélène Boucher à Toulouse en tant qu'AED "orientation culture" »* (Mathilde, 2023).

De surcroît, certains intervenants mentionnent leur diplôme de Bafa et leurs expériences d'animateur et d'animatrice. Ayant été animateur jeunesse à la MJC Saint-Céré, Bastien identifie son *« expérience avec les jeunes lycéens au sein de la MJC »* comme une ressource au moins aussi importante que ses études et sa *« culture générale en cinéma acquise sur le plan personnel et au gré de [s]es engagements bénévoles comme sur*

le festival Ad Hoc » (Bastien, 2023). De son côté, Aude indique une expérience comme *« intervenante artistique (photo et vidéo) pour une association à Marseille »* et dans l'*« animation d'ateliers dans un CLSH[170] dans les quartiers Nord de Marseille »* avant de devenir *« intervenante en Education à l'Image »* (Aude, 2023) pour une association dans les Pyrénées Orientales. Jeanne s'appuie sur l'expérience de travailleuse sociale qu'elle a acquise avant de reprendre ses études en médiation culturelle et de mener ses premières interventions dans différentes structures de diffusion du cinéma.

Enfin, certaines intervenantes ont des expériences en tant qu'enseignante : avant de prendre en charge une partie de la coordination du dispositif dans l'académie de Toulouse, Chloé était enseignante de français dans un collège d'Île-de-France. Après avoir rédigé une thèse en études cinématographie à l'ESAV en 2005, Laurene est devenue enseignante en cinéma dans une école privée. Ayant fait le choix de s'installer en Aveyron, elle poursuit désormais une activité d'intervenante dans les classes partenaires du dispositif LAAC.

La porosité des « professionnels du cinéma » avec les champs de l'éducation, de l'animation socioculturelle et de l'intervention sociale n'est pas sans rappeler les animateurs de ciné-clubs des années 1950-1970 qui étaient souvent aussi des professeurs de collège ou de lycée.

Elias s'appuie sur son expérience professionnelle comme formateur pour adulte dans un tout autre domaine : ingénieur électronicien, il a débuté sa carrière dans la société EDF *« pour un emploi de "dispatcher", l'équivalent des aiguilleurs du ciel pour l'électricité »* avant de devenir formateur régional. Il entreprend une césure dans son activité pour entrer à l'ESAV (actuelle ENSAV) en 2003-2004, date à laquelle il rejoint le dispositif LAAC comme intervenant autour des films *L'appât* d'Anthony Mann (1953) et *Shining* de Stanley Kubrick (1980). En 2008, il obtient son master en présentant un mémoire sur la formation des réalisateurs dans les écoles de cinéma. Outre les connaissances qu'il a acquises lors de cette reprise d'étude, Elias mobilise également ses compétences de formateur pour être intervenant cinéma – activité qu'il poursuit parallèlement à son travail dans la concertation publique auprès de Rte (réseau de transport d'électricité), filiale d'EDF :

> *« Je m'appuie principalement sur le travail réalisé pour mon master de recherche en 2008 sur la formation des réalisateurs dans les écoles de cinéma ainsi que sur mon expérience de formateur à Rte où j'ai suivi un cursus de professionnalisation conséquent sur cette activité [et] qui m'a fait monter en compétences sur la pédagogie. »* (Elias, 2023)

À côté de cette double activité, il anime des ateliers de création audiovisuelle et des formations pour les exploitants de salle et des jeunes en service civique Cinéma et Citoyenneté, ainsi que des enseignements de cinéma à l'Université.

170 Centre de loisirs sans hébergement.

Les expériences de terrain, mêlées aux formations qu'ils ont suivies, construisent le cœur de leur démarche, à l'instar de Sonia qui pointe l'importance de son service civique dans l'élaboration de son projet : *« Ma conception des ateliers a grandement été influencé par mon passage à la Cinémathèque* [de Toulouse] *et mes formations plurielles »* : *« dans une démarche de médiation, je privilégie toujours l'échange, le débat et l'aspect ludique à un pur contenu formel et théorique »* (Sonia).

4.5. Se former tout au long de la vie

Nombreux sont les intervenants à emprunter différents chemins professionnels, nourrissant leurs pratiques d'intervenant et, plus généralement, leurs parcours atypiques. Tout aussi nombreux sont-ils à manifester un intérêt pour continuer de se former au cours de leur vie professionnelle.

Comme Jeanne ou Marissa, certains passent un CAP « opérateur projectionniste » alors qu'ils sont déjà titulaires de qualifications universitaires. Ainsi, diplômée en 1993 de l'École Supérieure Études Cinématographiques (ESEC), puis d'une licence de cinéma en 1996, Marissa obtient en 2003 son CAP alors qu'elle a déjà intégré la vie active, d'abord comme animatrice et directrice de centres de vacances et classes vertes, puis comme salariée dans un ciné-club de l'Hérault où elle organise des projections 16 mm et des ateliers de découverte du cinéma d'animation. D'autres formations, plus ponctuelles, lui ont permis d'acquérir tout au long de son parcours professionnel de nouvelles compétences techniques, notamment en montage et en retouche d'image, lui donnant la possibilité de nourrir à côté un travail plus créatif. En 2022, elle suit une formation de près de 250 heures de création d'activité dans le secteur des Industries culturelles et Créatives de façon à intégrer les changements qui affectent avec force le secteur culturel.

Si tous les intervenants ne suivent pas tout à fait la trajectoire de Marissa, beaucoup en revanche vivent des expériences de formation au cours de leurs vies professionnelles et éprouvent le souci constant de nourrir leurs pratiques, d'échanger entre pairs, et de développer certaines compétences plus techniques. C'est ce qu'exprime Sonia par exemple : *« Je serais curieuse et intéressée par tous types de formations, qui me permettent de réfléchir à ma pratique et aux mediums de transmissions mais également qui me fassent acquérir de nouvelles compétences pratiques. »* (Sonia, 2023)

Certains intervenants identifient précisément les champs de formation qui les intéressent – essentiellement pédagogiques et, dans une moindre mesure, techniques – quelle que soit la génération à laquelle ils appartiennent. Hugo fait ainsi reposer son envie de participer à des temps de rencontres et de formation sur sa faible expérience – au sein du dispositif LAAC, et de façon générale – mais il se réfère aussi à ses souvenirs d'écolier :

> *« Je suis encore novice et j'ai beaucoup à apprendre sur la médiation culturelle. Bien que j'ai l'impression d'avoir réussi le challenge cette année, j'ai besoin d'apprendre.*

Et puis quand je me souviens de vieux intervenants au collège ou au lycée qui n'avaient jamais adapté leur travail au fil des années je me dis que c'est pas inintéressant de permettre à tous d'évoluer ensemble. » (Hugo, 2020)

Quant à Thibaud qui fait partie des premiers intervenants du dispositif en Midi-Pyrénées, il déclare nécessaire de continuer à se questionner : *« Je m'interroge, mon souci étant de me renouveler dans ma pratique d'intervenant, d'éviter d'être trop "routinier" »* (2020). Pour d'autres, comme Luka, intervenant depuis la création du dispositif en Languedoc-Roussillon, c'est l'interaction avec les pairs, plus que la formation, qui constitue un espace propice pour construire de nouveaux savoirs et nourrir sa pratique : *« Je ressens toujours le besoin de me nourrir de l'expérience des autres mais je n'éprouve pas le besoin d'une formation précise »* (2023).

De façon générale, les intervenants connaissent des trajectoires de formation très différentes. Cette multiplicité se retrouve également au niveau des activités qu'ils mènent parallèlement les unes des autres.

5. De l'artiste intervenant à l'intervenante-coordinatrice : des hommes et femmes-orchestres

De nombreuses activités co-existent ou complètent celle d'intervenant, que ce soit du côté de la création (réalisation de film, activités de création…), des techniques (projection, montage, post-production…), de la transmission (enseignement, formation, animation…), de la diffusion (programmation, critique de cinéma, communication) ou de la coordination. L'activité professionnelle de Luka se partage par exemple ainsi : *« interventions cinéma auprès de classes d'option [audiovisuelle en classe de lycée], ateliers d'analyse lors de manifestation autour du cinéma, rédaction et coordination de supports de communication pour divers festivals de cinéma, création de ciné-concerts… »* (Luka, 2023). Ce temps représente « *environ 1/4 ou 1/5 de [s]es activités professionnelles ».*

Ils sont plusieurs à identifier la complémentarité de leurs expériences, au même titre d'ailleurs que l'exemple cité plus haut d'Elias, dont l'activité de formateur électricien nourrit celle d'intervenant cinéma. Le double – ou triple rôle parfois – constitue à leurs yeux un ressort d'expérience. C'est particulièrement le cas des intervenant-exploitants et de l'intervenante-coordinatrice.

Ayant travaillé 15 ans dans une salle de cinéma de l'Hérault, Marissa a été amenée à accueillir de nombreux élèves lors de séances scolaires, lui permettant, lors des interventions, de rebondir sur leurs expériences spectatorielles. Par ailleurs, *« travailler dans une salle de cinéma,* [ça permet d'avoir une] *connaissance de l'actualité des films et des pratiques de fréquentation des salles par les différentes générations,* [ainsi que des] *connaissances techniques de la projection. »* Cette double place qu'elle occupe constitue, à

ses yeux, un ressort dynamique dans l'appréhension du rapport au cinéma des jeunes et de son rôle auprès d'eux : en tant qu'intervenante dans le cadre de plusieurs dispositifs, *« j'ai pu avoir sur le rapport des élèves* [aux] *films proposés différents points de vue : celui en salle de cinéma, lors de la projection du film et ensuite celui en salle de classe, au cours du retour sur le film »* (Marissa, 2023).

Cette double posture est soulignée aussi par Mathilde et par Hugo qui travaillent tous deux au sein d'une salle de cinéma et déclarent puiser dans cette expérience une matière pour mieux appréhender la réception des élèves. Hugo note parfois un décalage dans l'appréciation du film telle que les élèves le déclarent à la sortie et telle qu'elle transparaît en salle :

> *« J'ai pu être présent à la fin des projections* [de *Breakfast club*] *et nombreux sont les élèves ayant dit "c'est quoi cette merde ?" ou avoir admis s'être endormis. Mais, j'ai entendu le même discours à la sortie de Tel père, tel fils alors que les élèves avaient bien accroché selon leur discours une semaine après. Pendant la projection [de Breakfast club], le silence s'est installé de lui-même, le rire et les larmes parfois aussi auprès des élèves. Je détermine leur appréciation selon cette expérience de salle. Mais je ne peux pas dire si dans l'ensemble ça a plu. »* (Hugo, 2020)

De leur côté, la majorité des intervenants-créateurs – réalisateurs, monteurs, scénaristes… – s'identifient avant tout à leur identité de professionnels du cinéma, du côté de la création et/ ou de la technique. C'est le cas par exemples de Aude – dont on a dit plus haut qu'elle réalisait son premier film documentaire – et de Julie par exemple : *« Monteuse de formation, je réalise et monte des vidéos depuis une dizaine d'année, alternant documentaire et teasing. J'anime aussi des ateliers cinéma pour différents publics ».*

Comme pour les intervenants musiciens qu'a observés Lebon (2013), les intervenants ayant une pratique professionnelle de l'audiovisuel tirent aussi parti de cette activité servant parfois de « point d'appui à une reconnaissance professionnelle » (p. 173) qui articule ainsi utilité sociale et valeur artistique (Filiod, 2008). S'attribuer un rôle créateur, c'est aussi pour les professionnels une façon de prendre leurs distances avec l'approche scolaire qu'adopteraient les enseignants, et d'affirmer ainsi leur légitimité dans l'apport d'une approche plus sensible du cinéma.

Les intervenants LAAC sont plusieurs à écrire, par ailleurs, et ce sous différentes formes : des scénarios, mais également des articles et des critiques, des dossiers pédagogiques et parfois des ouvrages plus théoriques. Ainsi, parallèlement à son activité salariée et aux heures consacrées à LAAC, Mathilde a entrepris un travail de recherche et d'écriture sur le cinéma italien, qui a donné lieu à la publication d'un dictionnaire du cinéma italien. Ce travail important, non rémunéré, s'est effectué sur plusieurs années. Romain, lui, exerce depuis dix ans le métier de journaliste indépendant ; et il écrit *« aussi sur [s]on temps libre des livres sur le cinéma, dont trois ont été publiés à ce jour »* (Romain, 2023). C'est aussi le cas de Florent, auteur de plusieurs livres sur le cinéma

d’horreur et le cinéma d’exploitation – ou cinéma bis. Leurs activités les conduisent à affirmer une identité sensiblement différente des intervenants-créateurs, défendant parfois une approche plus savante, ou disons, plus experte du cinéma ; quand ceux qui enseignent ou mènent d’autres activités éducatives – dont l’animation – se positionnent parfois davantage en pédagogues.

Enfin, la multiplicité des activités que ces acteurs de terrain exercent se traduit aussi par la diversité des publics avec lesquels ils travaillent. Ainsi, Marissa alterne les temps d’intervention LAAC avec des projets dans le cadre du dispositif Collège au Cinéma et des ateliers pratiques dans des écoles maternelles et primaires ; Guilhem mène des ateliers vidéo *« avec des publics empêchés (détenu.e.s, demandeur.se.s d'asile...) et des jeunes »* (2023) ; Elias enseigne auprès d’étudiants en cinéma, Eliane intervint auprès des publics de médiathèques ; Mathilde et Jeanne participent à la formation des intervenants…

Outre la dimension hétérogène de ces figures, les intervenants sont des femmes et des hommes-orchestres dont la multiplicité des compétences et la polyvalence des activités traduisent aussi une véritable ambivalence concernant leur rôle dans le dispositif LAAC, et ce notamment face à un autre acteur majeur : l’École.

Chapitre 14. Les intervenants cinéma : des partenaires culturels en milieu scolaire

Loin d'être monolithe, la figure de l'intervenant se construit donc à plusieurs niveaux : dans son rapport à la coordination du dispositif LAAC, en regard de sa formation et de ses autres activités professionnelles, mais aussi face à un autre acteur-clé de ce dispositif partenarial, l'enseignant. Les rapports très hétérogènes avec les enseignants participent à la construction de l'identité d'intervenant, et le place dans une position mal définie, parfois ambivalente : le partenaire culturel à l'école, à la fois professionnel extérieur et « personnel de renfort » (Becker, 1988/2010, pp. 96-111).

L'École a entamé un processus d'ouverture vers l'extérieur avec l'expérimentation du tiers temps pédagogique au milieu des années 1960 ; processus qui s'est largement accentué à partir des années 1980. Encouragée par l'État, l'institution scolaire a noué des partenariats avec des acteurs culturels institutionnels ou associatifs qui ont, en retour, développé des propositions à l'adresse des élèves, puis recruté des intervenants chargés de mettre en œuvre les partenariats sur le terrain. Ainsi, fortement incités par les politiques de démocratisation initiées par le ministère de la Culture, les enseignants ont progressivement fait entrer des intervenants culturels dans le champ scolaire, dans une perspective similaire à celle qui a fait émerger à l'école la figure de l'animateur (Lebon, 2013, 2021).

Le concept de « partenaire », à l'origine issu du monde de l'entreprise, est inséré dans une idéologie du consensus et de la conciliation (Buffet, 1995). Il induit l'idée qu'il ne s'agit pas seulement « de coopérer ou de collaborer mais d'intégrer dans un ensemble cohérent des façons de penser et d'agir différentes. » (Buffet, 1995, p. 49). En revenant sur l'étymologie du terme de partenaire, Mérini (2001) rend compte de la complexité de cette appellation qui, certes, provient du terme anglais « partner » – « personne associée dans », mais se nourrit aussi de « sa racine latine "partitio, partitionis", qui signifie partager diviser, séparer, car, s'il est possible de partager quelque chose avec quelqu'un, il est aussi possible de partager une responsabilité en association avec quelqu'un » (2001). L'activité est ainsi conduite « avec et contre l'autre » :

> « Travailler avec » présente un risque, le risque de la confusion identitaire. Pour aller contre ce risque, pour marquer ses propres convictions, le travail se fait dans le même temps contre l'autre. Le paradoxe du partenariat, qui peut être la meilleure comme la pire des choses, trouve là son explication. (Mérini, 2001)

La conception de partenariat en tant que mise en synergie des capacités de différents groupes d'acteurs ne va donc pas de soi. Comme l'analyse Dupont (2010), les interactions inhérentes au partenariat éducatif avec le milieu culturel induisent à la fois des représentations du système éducatif et de ses missions, des représentations du monde culturel, et des représentations des modalités d'engagements dans le partenariat. Situé dans

des processus d'interactions, le partenariat engendre nécessairement une confrontation de représentations et de valeurs, voire un affrontement des professionnalités dans les négociations et la construction de l'action commune qui pousse parfois chacun à affirmer ses spécificités (Mérini, 2012).

Dans le cadre de LAAC, la mise en synergie de spécificités est peut-être d'autant moins évidente qu'il s'agit d'un partenariat « généralisé », qui met en présence des acteurs aux représentations peu homogènes au sein-même des champs éducatifs et culturels. À travers l'analyse des données empiriques, nous tentons ici de ressaisir l'activité d'intervenant dans son interaction avec le milieu scolaire – institution et enseignants en particulier – d'abord au travers du regard des intervenants, puis en examinant les interactions du point de vue des enseignants.

1. Les enseignants, des alliés contre vents-et-marées ?

Si, la plupart du temps, les relations avec les enseignants se déroulent sans encombre, quelques intervenants évoquent certaines difficultés plus générales, liées en particulier aux annulations tardives qui constituent une vraie contrainte pour les intervenants : *« plusieurs interventions ont été annulées au dernier moment par des enseignants (BAC blanc, etc.). Ce temps bloqué devient malheureusement du temps perdu pour les intervenants »* (Jeanne, 2020), en particulier lorsqu'ils ne sont pas salariés, puisqu'ils ne sont alors rémunérés que dans le cas où l'intervention est effective. Cet exemple illustre une fois de plus la précarité de l'activité, laquelle affecte aussi la manière d'investir le dispositif LAAC.

Parmi les situations qui cristallisent les tensions, les intervenants évoquent parfois *« la tendance [de] certains à demander une intervention la veille pour le lendemain... »* (Eliane, 2020) ou celle d'*« instrumentaliser l'intervention dans la perspective du cours, de la séquence, voire du Grand oral »* (Mathilde, 2023). S'agissant d'un dispositif structuré de façon globalement descendante, LAAC implique que les enseignants s'approprient des enjeux et des contenus qu'ils ne saisissent pas toujours bien, ou qui deviennent plus difficiles à concilier avec leur propre activité, laquelle ne cesse de se transformer (réformes institutionnelles, curriculum, modalités de travail…).

Les intervenants ont généralement conscience des difficultés que connaissent les enseignants dans leurs établissements, ne permettant pas de s'investir beaucoup dans le cadre du dispositif. Mathilde, qui travaille comme intervenante LAAC depuis 2005, identifie une forte évolution des conditions d'exercice au sein des établissements scolaires : *«* […] *l'organisation est de plus en plus acrobatique et chronophage à cause de la multiplication des groupes, matières, options et de la dispersion des emplois du temps »* (Mathilde, 2023).

Beaucoup d'enseignants confirment cette difficulté d'organiser les temps d'intervention, notamment à cause du manque de disponibilité dû au calendrier des stages

et des épreuves de BAC blanc, mais aussi à cause de l'incompréhension de la part de collègues ou de personnels administratifs quant à l'intérêt d'un tel dispositif. En juin 2020, plusieurs d'entre eux ont signalé de plus grandes difficultés dues à la mise en œuvre de la réforme du lycée, comme en témoigne cette enseignante en lycée professionnel : *« J'étais référente LAAC au sein de mon établissement cette année, et je me suis confrontée à une grande démotivation de la part des professeurs confrontés aux difficultés de la mise en place de la réforme du bac, entre autres »* (2020).

Plusieurs enseignants mentionnent la façon dont certains chefs d'établissement perçoivent le dispositif LAAC *« comme une distraction plutôt qu'un outil pédagogique »*, et regrettent que ceux-ci ne soient pas davantage conscients des enjeux éducatifs qu'il peut soulever.

Enfin, les difficultés conjoncturelles pour faire vivre le dispositif en temps de Covid ont été largement soulignées par les intervenants comme les enseignants, lesquels ont salué *« une réelle volonté* […] *de maintenir un lien et de proposer des interventions pertinentes aux élèves »* (enseignante au Lycée Pierre d'Aragon de Capens - 2021), et témoigné d'*« intervenants à l'écoute des demandes, et [faisant preuve de] beaucoup de réactivité face aux imprévus »* (enseignante à la MFR[171] de Gaillac – 2020). De leur côté, les intervenants se sont sentis particulièrement bien accueillis par les enseignants au cours de l'année 2020-2021 : *« les enseignants ont vraiment joué le jeu pour accueillir dans les meilleurs circonstances ces propositions [d'intervention] »* (Florent, 2021).

La grande majorité des intervenants déclarent apprécier les enseignants impliqués dans le dispositif LAAC avec lesquels certains élaborent d'autres projets en dehors du dispositif. Le témoignage de Sonia reflète le sentiment d'implication dont les enseignants font généralement preuve à leurs yeux, tout en pointant quelques exceptions :

> *« J'ai globalement eu la chance de rencontrer beaucoup de professeur.e.s impliqué.e.s et intéressé.e.s tout au long de mes interventions, qui prenaient beaucoup de notes et prévoyaient de réutiliser la matière apportée, le langage et les techniques développés – sauf rares cas d'enseignant.e.s qui ont pu profiter de ce temps comme d'un moment de pause et de relâche. »* (Sonia, 2023)

Plusieurs intervenants regrettent les expériences où l'enseignant se montre peu investi, voire absent, comme cette fois-ci, à Fonsorbes (31) où Romain intervient alors : *« la prof qui devait surveiller la classe la dernière heure de mon intervention (16h30-17h30) n'est jamais venue. J'ai envoyé une élève la chercher. Sans succès. Je suis allé en salle des profs pour la chercher. Prof introuvable »* (Romain, 2022). Cette situation les fragilise, et ils peinent alors à mobiliser les élèves pendant l'intervention : *« un enseignant*

171 Il existe à ce jour 367 Maisons familiales rurales (MFR) ; sous contrat avec le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, elles accueillent près de 55 000 jeunes en formation dans les métiers de l'agriculture, des services aux personnes et de l'économie des territoires ruraux (soit un tiers de l'enseignement agricole). Cf. le site du ministère : https://agriculture.gouv.fr/reussir-autrement-avec-les-maisons-familiales-rurales. Dernière consultation : le 19 juin 2024.

complètement désintéressé […] *qui corrige ses copies au fond de la classe, ça ne soutient pas beaucoup l'intervenant »* (Laurene, 2022).

Néanmoins, si elles existent, les attitudes désinvoltes demeurent minoritaires, les intervenants ont à cœur de le souligner : *« La plupart des enseignants sont volontaires et accompagnent remarquablement le dispositif… »* (Luka, 2020), *« un certain nombre d'enseignants sont vraiment impliqués, disponibles, enthousiastes »* (Laurene, 2022).

2. Se construire comme intervenant aux côtés des enseignants

La question des rôles de chacun est au cœur des interventions : les pratiques sont très diversifiées en la matière, dépendant tant des enseignants que des intervenants. Selon leurs statuts et leurs fonctions, les intervenants investissent à des degrés différents le lien avec les enseignants : quelques-uns entretiennent un rapport direct avec eux dans la mesure où ils assurent la coordination départementale du dispositif, mais la plupart n'établit de lien avec eux qu'au moment de la confirmation des dates d'intervention, préalablement fixées par la coordination locale. Et encore, il s'agit souvent d'un bref contact avec l'enseignant référent qui coordonne le projet à l'échelle de l'établissement. Il n'est d'ailleurs pas toujours aisé à établir comme le rapporte Hugo : *« parfois, le délai entre l'annonce de la date et la date d'intervention était trop court pour prendre contact avec les profs, donc intervention moins pertinente car pas de connaissance de ce qu'il s'est passé en classe en amont »* (Hugo, 2022).

Les intervenants pointent ponctuellement, mais régulièrement, l'absence de « préparation » de la part des enseignants, les plaçant dans une situation d'inconfort vis-à-vis des élèves. C'est d'autant plus perceptible avec des films dont le contexte s'avère particulièrement éloigné du quotidien des adolescents : absence de repères historiques sur la Retirada dans la perspective de découvrir le film *Josep*, ou géographiques et culturels dans le cas de *Rafiki*.

Au-delà de ce travail de contextualisation qui ne peut être mené par les intervenants en amont de la projection, il s'agit de rendre intelligible le dispositif LAAC auprès des élèves, de lui donner une existence temporelle – dans la continuité de l'année scolaire – et spatiale – entre la salle de cinéma et la salle de classe. Certains intervenants explicitent ainsi l'importance de ce moment dédié à la présentation du projet dans cette double dimension, et identifient les ressorts facilitant l'intervention, tout en prenant en compte le principe de réalité :

> *J'attends des enseignants qu'ils aient un peu préparé la sortie au cinéma et ma venue afin de motiver les élèves. Pas tant en apportant beaucoup de contenu pédagogique (je sais qu'ils manquent parfois de temps) mais en valorisant l'intérêt du dispositif afin que ceux-ci aient davantage envie de s'impliquer.* (Jeanne, 2022)

C’est aussi ce que dit Mathilde lorsqu’elle soulève la nécessité que les enseignants soient *« partie prenante du projet », « qu'ils présentent le dispositif à leurs élèves, qu'ils les accompagnent et les préparent aux projections et à [sa] venue »*, de façon à poser *« le cadre sans lequel il est très difficile de construire quoi que ce soit parce que c'est ce cadre qui assure notre légitimité en tant qu'intervenant »* (Mathilde, 2022).

Parce qu’ils sont des acteurs extérieurs à l’école, ne connaissant ni la façon dont les élèves ont réagi au film ni la manière dont l’enseignant travaille, les intervenants éprouvent le besoin d’être accueillis avec *« bienveillance »*, de bénéficier d’*« un cadre sécurisant »* (Julie, 2020) pour construire en deux heures un temps d’échange et d’initiation à l’analyse filmique avec les élèves. Et cette sécurisation passe aussi par des aspects tout à fait matériels, puisque c’est à l’enseignant de vérifier le bon fonctionnement des appareils permettant de projeter (avec le son) des extraits de films sur lesquels s’appuient les intervenants : *« J'aime que les enseignants me contactent suffisamment en amont de mon intervention, qu'ils me rassurent sur les modalités techniques de celle-ci (bonne condition audiovisuelle de la projection du film, salle adaptée…) »* (Clarisse, 2020). Les intervenants attendent le plus souvent des enseignants qu’ils construisent les conditions d’attention nécessaires à l’échange, voire *« qu’ils assurent le calme et la discipline »* (Romain, 2020) en cas de débordements.

Une autre difficulté que rencontrent les intervenants réside dans la diversité des attentes – précisées ou implicites – des enseignants à l’égard de leurs interventions, que le temps imparti ne permet pas toujours de prendre en considération. Dans cette perspective, Alexandre insiste sur la nécessité que *« leurs éventuelles attentes soient éclaircies AVANT [s]on intervention »*. La recherche conjointe de complémentarité entre les missions de chacun constitue à leurs yeux la condition *sine qua non* du dispositif : *« La question serait plutôt quelle est la complémentarité entre ce que je peux apporter et ce qu'ils amènent tous les jours aux élèves. Mes attentes seraient alors de pouvoir avoir le temps d'échanger en amont de l'intervention sur ce sujet »* (Gautier, 2020).

Hugo désigne *« les professeurs plus investis »* comme ceux *« avec qui on a une discussion en amont par téléphone »* ; l’intervenant l’accompagne alors dans sa préparation : *« tout est bon à prendre, échanges autour de l'affiche, de la promo, d'un court métrage de l'auteur, enfin tout ce qui va commencer à faire mûrir un regard sur l’œuvre au-delà de l’expérience de visionnage »* (Hugo, 2022).

À l’inverse, Luka craint l’influence que pourrait exercer un travail scolaire sur la réception des élèves : *« Je pense qu'une préparation doit se limiter à expliquer l'objectif et l’intérêt du dispositif et éventuellement de la version originale. Je suis partisan de faire arriver les élèves sans a priori et, a fortiori, sans travail préalable sur le film qu'ils vont voir »* (Luka, 2020).

C’est donc aussi dans les rapports avec les enseignants que se construit la figure de l’intervenant. Parmi les facteurs-clés repérés par les intervenants, se détache le lien qui s’établit en amont de l’intervention ; celui-ci permet de mieux définir la place de chacun, et ainsi de mieux accompagner les élèves dans cette deuxième rencontre avec le film.

La connaissance des uns et des autres constitue un autre facteur déterminant pour le bon déroulement de la collaboration ; laquelle est possible lorsque les acteurs travaillent au sein d'une structure de diffusion coordonnant le dispositif à l'échelle locale, comme l'identifie Mathilde :

> *« J'ai la chance de travailler régulièrement avec les mêmes enseignants, ce qui favorise un certain investissement de leur part par rapport à leurs élèves. Bien entendu, l'inscription massive au dispositif dans le Gers fait que je rencontre aussi un certain nombre d'enseignants inscrits par habitude ou obligation ou facilité qui méconnaissent la dimension de partenariat nécessaire au bon fonctionnement du dispositif. »* (Mathilde, 2020)

Une meilleure connaissance des enseignants et de leurs contextes de travail favorise une répartition des rôles plus juste et mieux adaptée – parce que négociée entre eux et les intervenants. Pourtant, la réalité du terrain ne permet pas souvent d'assurer cette continuité ; et c'est à ce niveau que la coordination joue le rôle-clé de définir un cadre, souple et rassurant, permettant aux intervenants de mieux définir le périmètre de leur activité au regard des objectifs visés par LAAC et des acteurs qui le font vivre.

3. L'intervenant extérieur aux multiples facettes : le regard porté par les enseignants

Une grande majorité des enseignants font le choix de solliciter la coordination de LAAC pour accueillir des intervenants en classe. Certains militent pour qu'il y ait des interventions après la projection de chaque film du dispositif LAAC : *« voir un film sans l'intervention n'a aucun sens... », « l'intervention est la clé du dispositif qui rend intéressants même des films que je juge a priori quelconques »* (enseignant au Lycée Pardailhan d'Auch, 2020). L'espace-temps dédié à un retour plus réflexif sur le film est alors perçu comme *« indispensable pour compléter la séance qui, sans cela pourrait sembler trop récréative »* (enseignante au LP Lycée Raymond Savignac de Villefranche de Rouergue).

Lorsque les enseignants font le choix de ne pas faire appel à des intervenants extérieurs, c'est généralement parce qu'ils mènent par eux-mêmes un travail sur les films, souvent dans une dynamique transdisciplinaire :

> *« Nous sommes, à la SEP* [Section d'enseignement professionnel] *de Jean Moulin Béziers, une équipe (Lettres-Histoire) très soudée, nous apprécions beaucoup LAAC et nous travaillons toujours les films en amont. Nous avons une petite expérience, je pense que cela fait 10 ans que nous sommes dans le dispositif. Nous participons toujours aux réunions préparatoires sur les films et nous exploitons toujours les films. Les élèves ne vont jamais "gratuitement" sur une projection. »* (2020)

Dans une moindre mesure, ce sont les conditions techniques qui déterminent le recours à un intervenant ; ainsi, cette enseignante du lycée François Hessel de Toulouse explique : *« Je n'ai pas demandé d'interventions cette année car je suis dans un lycée où les salles sont peu ou très mal équipées pour travailler sur des documents audio-visuels. J'ai donc abandonné l'idée de faire déplacer un intervenant par respect pour son travail »* (2020).

Les apports mis en évidence par les enseignants au sujet des interventions sont de plusieurs ordres, lesquels rejoignent globalement ce que les élèves ont pu exprimer. C'est d'abord pour leurs élèves la possibilité de mieux comprendre le film, en particulier dans certaines classes : *« pour les CAP, c'est surtout favoriser la compréhension du film : certains n'avaient vraiment rien compris [à Psychose] car ils ne lisent pas les sous-titres »* (LP Sixte Vignon à Aureilhan – 2022). Les interventions extérieures permettent également de ressaisir le film dans ses multiples contextes – de l'histoire du cinéma, de celle d'un genre ou d'un auteur en particulier – et de s'initier à un travail analytique des formes comme du récit. Les interventions extérieures permettent ainsi de *« découvrir la création d'une œuvre, de mieux comprendre l'importance du rôle de la musique, des lumières… »* (enseignante au LP Issec Pigier de Toulouse, 2021) et peuvent engager *« une prise de conscience de la structure narrative du film et des stratégies mises en œuvre par le réalisateur »* (enseignant au Lycée Alain-Fournier de Mirande – 2022).

Pour certains, les apports sont différents selon les publics ; la documentaliste coordonnant le dispositif à l'échelle du LP Sixte Vignon précise que, s'il s'agit pour les élèves en CAP d'accéder à la compréhension du film, l'intervention est l'occasion *« pour quelques classes de Bac pro [de] réfléchir sur la société »* ; *« les interventions doivent être plus interactives sur le fond et le message véhiculé par les films, que de l'analyse filmique (qui n'intéresse que les élèves en option cinéma je pense) »* (enseignante au LEGTA Jean Monnet de Vic-en-Bigorre – 2022).

Pour d'autres au contraire, la forme prime et il s'agit plutôt *« d'initier les élèves et les étudiants à la culture cinématographique, vue autrement qu'un divertissement, comprendre son apport »* (enseignante au lycée Ozenne à Toulouse – 2022). La construction d'un rapport savant aux œuvres est alors valorisée : il faut *« montrer qu'un film n'est pas qu'un objet de consommation à recevoir passivement,* [qu'il est traversé par des] *enjeux culturels, esthétiques, éthiques, économiques... »* (enseignante au Lycée Dhuoda de Nîmes – 2022).

Les interventions revêtent un intérêt pour les enseignants dans la mesure où elles constituent le lieu de rencontre de deux dimensions : le sensible (l'expression des émotions et des façons de recevoir les films) et la réflexion (les apports contextuels et l'analyse de séquences en particulier), par l'établissement d'un dialogue entre l'intervenant et les élèves. C'est ce que résume cet enseignant du LPO Alain-Fournier de Mirande (32) : *« Les interventions permettent aux élèves de s'exprimer sur leur ressentis et de les mettre en perspectives grâce aux indications et analyses qui leur sont apportées »* (2020). Elles

facilitent alors le questionnement et la réflexion des élèves, comme l'exprime par exemple cette enseignante du Lycée Sainte Marie de Nevers à Toulouse : *« la réflexion sur le rapport au monde peut naître de ces échanges proposés en classe. »*

Même lorsque le film a été difficilement apprécié par les élèves, l'intervention peut constituer un moment-clé dans l'appréhension du film :

> *« Les élèves ont dans l'ensemble trouvé le film* [*Tel père, tel fils*] *assez long et lent. Mais il a fait l'objet d'une intervention en classe, qu'ils ont appréciée. Globalement, j'ai le sentiment que sans avoir passé un grand moment en salle, les élèves ont beaucoup aimé ensuite travailler sur le film. »* (enseignant au lycée Las Cases de Lavaur, 2020)

C'est aussi ce qu'explique une enseignante du lycée professionnel de l'ameublement de Revel (31) à propos d'une intervention sur le film *Psychose* qui *« a permis aux élèves de considérer le film autrement, car ils ne sont pas du tout entrés dans l'univers dans le film lors de la projection »* (2022).

L'extériorité au monde scolaire des intervenants constitue, du point de vue des enseignants, un apport très important pour les élèves. En tant que partenaires culturels, les intervenants érodent l'ordinaire et les formes académiques qu'impose souvent le cadre scolaire. Pour cette enseignante à l'Erea[172] Guy Villeroux de Pamiers (09), *« le fait qu'une personne extérieure intervienne facilite la parole mais aussi l'entrée dans le regard critique qui n'est plus vu comme un travail scolaire »* (2022), notamment parce qu'elle *« tient un discours autre que le professeur »* (enseignant au Lycée de Mirepoix – 2022).

Beaucoup d'enseignants apprécient cette introduction d'autres façons de faire, à l'image de cette enseignante au lycée Saint-Sernin (Toulouse) qui se dit *« toujours admirative de cette façon de travailler tellement différente des processus "scolaires" »* (2020). Faire venir un intervenant, c'est faire advenir de l'étrangeté, et sortir ainsi du cadre habituel tout en étant en classe. C'est également rompre avec les attendus de l'école dans la mesure où le contenu des échanges ne fait pas l'objet d'une évaluation. L'oralité prend le pas sur la forme écrite, souvent proscrite dans ce cadre extra-ordinaire, qui valorise l'expression des élèves : *« Ils peuvent s'exprimer plus librement et apprécient le contact avec les personnes extérieures »* explique cette enseignante au lycée Aragon de Muret (2020). La présence de ces étrangers engendre un *« regard différent des élèves »* (LEGTA de Castelnaudary), mais aussi parfois du jeu dans les rapports entre les élèves, et avec les enseignants : certains se disent surpris par leurs élèves qui ont été *« très participatifs, se sont régalés et ont révélé avoir été très attentifs au film »* (LP Lycée Raymond Savignac à Villefranche de Rouergue – 2022) ; d'autres estiment que *« l'intervention me permet de porter un autre regard sur les élèves, de voir leurs réflexions, leurs analyses »* (Enseignante au lycée Oratoire à Auch – 2022).

172 Les ÉREA sont des établissements régionaux d'enseignement adapté ; ils accueillent des élèves en grande difficulté scolaire ou sociale ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap.

À l'inverse, si les acteurs n'endossent pas le rôle de l'intervenant extérieur au cadre scolaire, ils se heurtent à l'incompréhension des élèves et à leur passivité, comme l'évoque cette enseignante au Lycée Pierre Bourdieu de Fronton (31) :

> *« Ma classe était peu réactive. Les élèves étaient gentils mais n'ont pas réussi à sortir du cadre scolaire. Les intervenants ne sont pas toujours parvenus* […] *à susciter de la curiosité chez eux. La première intervention était décevante, c'était un "cours" et les élèves n'ont pas trouvé d'intérêt, ils ont écouté gentiment. »* (2022)

Les enseignants identifient plusieurs facteurs d'attention et d'adhésion des élèves lors d'une intervention. C'est en premier lieu la capacité d'écoute et de dialogue dont font preuve les intervenants et leur capacité à partir *« des commentaires des élèves »* (*« c'est super! »*) (LP de l'Oratoire à Auch – 2022). Ils désignent une *« excellente intervention »* dans la mesure où *« les élèves ont manifesté beaucoup d'intérêt pour [l']analyse du film »* permettant à la séance de se dérouler *« comme un dialogue fécond avec les classes »* (Enseignant au lycée Gaston Monnerville de Cahors, 2020).

Être à l'écoute des élèves et savoir adapter le contenu et les modalités d'intervention selon les élèves constituent un élément déterminant : ce sont *« globalement des intervenants conscients des publics, qui se sont adaptés aux jeunes. Un langage simple, un véritable échange avec les jeunes, des pistes de réflexion, des liens avec ce qu'ils connaissent… »* (enseignante à la MFR Bel-Aspect de Gaillac, 2020) ; *« Les intervenants ont su adapter leurs discours et contenus aux classes de CAP contenant beaucoup d'élèves allophones »* (enseignante à l'EREA Guy Villeroux de Pamiers – 2020).

Par ailleurs, les enseignants – comme le font les élèves – attribuent au dynamisme et au caractère passionné dont certains intervenants font preuve la capacité à accrocher l'attention des élèves, et à leur faire admettre un travail analytique sur les films : *« mon intervenant était passionnant et il a su capter les élèves »* (enseignant au LP Lycée Reffye de Tarbes – 2020) ; *« intervenante qui a su capter l'attention des élèves,* […] *passionnée, soucieuse de diversifier ses interventions et interactions »* (enseignante au lycée Jeanne d'Arc de Millau – 2022).

Néanmoins, si la capacité d'adaptation aux publics des intervenants est généralement soulignée, l'absence d'expérience ou d'affinité avec les adolescents est aussi évoquée : *« Intervenants disponibles et passionnés ; cependant tous ne sont pas préparés à un public de lycéens »* (enseignante au Lycée Aragon de Muret – 2020). Certains attendent des intervenants qu'ils soient plus flexibles, comme cette enseignante de la MFR Bel-Aspect de Gaillac : *« les interventions sont enrichissantes mais dépendant beaucoup de l'adaptabilité de l'intervenant »* (2020). Pour une majorité d'enseignants, il semble donc *« très important que les intervenants sachent adapter leurs discours et leurs pédagogies aux profils des publics »* (enseignante au LP Frédéric Mistral de Nîmes), que leur façon de s'adresser aux élèves soit la moins possible *« flottante »* et basée sur des questions précises.

4. L’intervenant, quel partenaire ? Des attentes divergentes

Plusieurs enseignants relèvent l’intérêt de travailler avec la même personne – ou regrettent que ce ne soit pas le cas. Les échanges s’avèrent ainsi facilités quand le même intervenant revient et que *« les élèves ont le sentiment de le connaître »* ; *« cela permet une progression et les élèves participent plus facilement »* (Enseignante au LP Jean de Prades à Montech – 2020) ; *« une même intervenante tout au long de l'année permet un travail plus approfondi »* (Enseignante au Lycée Auguste Loubatiéres d’Agde – 2022).

Certains enseignants estiment d’ailleurs que le dispositif LAAC peut faire émerger un partenariat avec l’un d’entre eux, de façon à élaborer un projet plus développé comme c’est le cas de cette enseignante au Lycée Aragon de Muret : *« J'aimerais une collaboration plus étroite avec les intervenants afin de proposer des activités plus précises à mes élèves et établir une progression au cours de l'année »* (2020).

D’autres, en revanche, déplorent le refus par certains intervenants d’intégrer les propositions qui leur sont soumises, comme dans ce cas de figure relaté par une enseignante du lycée Léon Blum de Villefranche-de-Lauragais :

> *« Ayant deux fois le même intervenant avec deux classes différentes, j’ai élaboré une courte fiche écrite pour que chaque élève puisse réfléchir individuellement et personnellement aux différents points abordés* […]. *Cela me semblait pouvoir permettre à chacun d’être plus actif parce que les élèves avaient trouvé la 1ère intervention trop lente (plus que trop longue). Cela permet aussi à certains élèves plus timides de prendre la parole avec plus d’assurance. Mais l’intervenant n’a pas souhaité s’appuyer sur ce support… »* (2020)

C’est aussi le cas de cette enseignante au Lycée Ozenne de Toulouse qui dit à plusieurs reprises regretter que *« les intervenants n'aient pas davantage préparé leur intervention en fonction des documents envoyés »* (2022).

Ces deux exemples traduisent une des difficultés récurrentes dans les relations entre les acteurs au sein du dispositif LAAC – et, au-delà, dans de nombreux projets d’EAC en partenariat. Il s’agit d’une crainte partagée : quand certains acteurs culturels appréhendent la scolarisation des pratiques qu’ils entendent transmettre, les enseignants redoutent d’être dépossédés de leur rôle. Ici, l’opposition des intervenants se fonde sur le refus d’être « instrumentalisés » ou, dans le premier exemple, sur celui de recourir à l’écriture, dans la mesure où elle symbolise la culture scolaire. Les intervenants prônent une distance avec celle-ci ; ils tiennent souvent à préserver une certaine indépendance vis-à-vis de l’enseignant et à ne pas être considérés comme des *« prestataires de service »* (Thibaud, R-2022).

Dupont (2010) a pointé les difficultés de l’éducation artistique à trouver sa place dans une culture scolaire elle-même en débat ; « réfléchir sur les enjeux de la culture

artistique, revient donc, pour l'école, à questionner les savoirs qu'elle construit et la conduit à rechercher une légitimité pour cette éducation artistique » (p. 96). Ces tensions inhérentes à la rencontre entre « deux sphères qui ont leurs logiques propres » (p. 96) se doublent ici d'une autre difficulté : celle de mobiliser des acteurs éducatifs et culturels dont les prérogatives et les rôles ne font pas l'objet d'une prescription institutionnelle stricte, ni ne font pas consensus à l'échelle des pratiques de terrain.

Si certains enseignants défendent l'intérêt de travailler régulièrement avec la même personne, d'autres valorisent au contraire la pluralité des propositions : *« des interventions et des approches très différentes entre chaque intervenant,* [ce sont] *des rencontres très riches à chaque fois et de beaux échanges avec les élèves »* (enseignante au LPO Jean Baylet de Valence d'Agen, 2020). L'hétérogénéité des interventions peut présenter l'intérêt de toucher des élèves aux profils tout aussi variés, y compris au sein d'une seule et même classe : *«* […] *certains recherchent un contenu et une analyse riches, d'autres préfèrent des échanges plus "superficiels" mais leur permettant de s'exprimer et de traiter des sujets variés »* (enseignante au lycée Lurçat de Perpignan, 2020).

Les interventions extérieures se caractérisent aussi par leur spécificité au regard de l'apport des enseignants eux-mêmes : *« chaque intervenant apporte un axe d'analyse différent... et différent de celui que je propose à mes étudiants donc c'est pur bénéfice pour l'enseignement de Culture Audiovisuelle et Artistique du BTS audiovisuel »* (enseignant au Lycée des Arènes à Toulouse, 2020).

Si la majorité des enseignants projettent sur LAAC un dispositif d'ouverture culturelle, certains l'investissent davantage (ou parallèlement) comme un support au curriculum scolaire. L'expression de leurs attentes vis-à-vis des films et des temps d'intervention est alors marquée par cette conception du dispositif : les intervenants doivent prendre en considération le programme scolaire. C'est tout à fait ce qu'exprime une enseignante du LPO Jean Jaurès de Carmaux : *« certains intervenants ne tiennent pas* [compte] *des demandes que nous avons formulées auparavant par mail pour correspondre à notre programme. C'est dommage* » (2020).

Néanmoins, le lien avec les savoirs scolaires apparaît le plus souvent comme relevant du domaine de l'enseignant. C'est ce qui ressort des discours des enseignants, qui viennent d'ailleurs parfois préciser dans les verbatims la façon dont ils se saisissent de LAAC pour construire leurs séquences pédagogiques, en français notamment : étude du schéma narratif, des différents points de vue, de la construction des personnages. À titre d'exemple, cette enseignante du lycée Victor Hugo de Gaillac explicite la façon dont elle a intégré le contenu des interventions à sa propre progression pédagogique : *« en comparant le fantastique chez Zola et Miyazaki, et l'usage du point de vue dans le récit littéraire chez Hitchcock ; la manière de commencer un récit aussi »* (2021). Cette autre enseignante de lettres précise comment concrètement elle s'est appuyée sur *Psychose* pour travailler *« sur la notion de point de vue en littérature, en l'illustrant par différents points de vue de la caméra* [en analysant] *notamment la scène initiale, et la scène de la douche ».* Elle développe :

> *« Par ailleurs, mes élèves ont fait un journal numérique de critiques de films, et beaucoup ont choisi de parler de* Psychose. *Enfin, après chaque projection et intervention, ils ont écrit leurs ressentis, analyses, notes sur un* "Carnet de Voyage esthétique"*, sur lequel ils se sont appuyés pour écrire leurs articles. »* (enseignante au lycée Pierre-Paul Riquet à Saint-Orens de Gameville, 2021).

Le dispositif LAAC est ainsi parfois mobilisé comme une pédagogie « du détour » (Bonnéry & Renard, 2013). Le film apparaît plus accessible qu'une œuvre littéraire pour aborder le travail analytique ; l'intervention est alors investie comme possibilité de *« montrer* [aux élèves] *comment les techniques d'analyse vues en français s'appliquent aussi dans d'autres formes d'art qui leur paraissent plus "naturelles" »* (enseignante au lycée de Pardailhan à Auch, 2022).

5. L'intervenant, expert de l'analyse filmique ou médiateur de savoirs professionnels ?

De façon générale, les attentes vis-à-vis des intervenants concernent donc moins le lien au curriculum que les enseignants estiment le plus souvent de leur ressort, qu'une intervention structurée par un travail d'analyse filmique :

> *« Il faudrait insister auprès des intervenants pour que l'intervention revienne sur le film, l'analyse vraiment plan par plan. Les élèves ont besoin de concret après avoir vu le film. Le fait aussi d'avoir un support pour qu'ils prennent des notes serait un plus. »* (enseignante au lycée Georges Pompidou à Castelnau-le-Lez, 2020)

Certains souhaiteraient également se dessaisir de la présentation des films en amont de la projection, suggérant la mise en place d'*« interventions avant les films les plus difficiles pour les présenter, plus d'analyse filmique pure et des infos autres que ce qu'on peut nous-même trouver ou faire, nous sommes capables de faire réagir nos élèves sur un film »* (enseignante au lycée André Chamson du Vigan).

Le commentaire de cette enseignante traduit une préoccupation récurrente en ce qui concerne la répartition des tâches dans l'accompagnement des films auprès des élèves. Ici, elle désigne l'intervenant comme le détenteur d'une expertise ou de savoirs spécifiques : différents en tout cas de ceux des enseignants, à qui il reviendrait alors la tâche de mener un échange avec les élèves, sur leurs « ressentis » ou sur les enjeux de société. Ainsi, pour cette enseignante au Campus Terre et Nature de Carcassonne, une intervention en classe dans le cadre de LAAC doit se focaliser sur la rencontre entre le film et les élèves et sur le renforcement de la culture cinématographique (historique, technique, esthétique) des élèves : *« Les autres éléments sont abordés par les enseignants, notamment sur les enjeux de société. En revanche avoir une lecture pointue du film et des techniques est un vrai complément que l'enseignant n'a pas toujours le temps de construire »* (2022).

La perception des enseignants quant à l'analyse de films s'élabore parfois à partir de l'idée d'une séparation entre la forme et le fond ; ils expriment ainsi le souci de se répartir l'accompagnement des films selon une distribution plus formalisée : les thématiques seraient de leurs ressorts tandis qu'il reviendrait aux intervenants d'aborder la dimension esthétique et technique du film, de façon presque déconnectée des enjeux thématiques soulevés par les films.

Pour cette autre enseignante, c'est moins la culture cinématographique ou la capacité des acteurs à produire des analyses filmiques que leurs expériences professionnelles qui l'intéresse :

> *« Pour ma part, plutôt que plusieurs interventions généralistes sur les films, je préfèrerais l'intervention d'un professionnel du cinéma représentant un métier du cinéma. En tant qu'enseignant, nous pouvons exploiter les films dans nos classes en lien avec nos objectifs pédagogiques. En revanche, la présence d'un professionnel du cinéma est un apport essentiel pour des élèves de lycée : ouverture culturelle, découverte de métiers et pourquoi pas pratique cinématographique. »* (Enseignante au Lycée Alexis Monteil de Rodez, 2020)

La rencontre avec un professionnel du cinéma constitue du point de vue des enseignants l'occasion pour leurs élèves de découvrir des cultures et des savoir-faire différents de ce qu'ils abordent habituellement. L'intervenant est censé côtoyer de près ou de loin le monde de la création artistique et de ses techniques, et donc pouvoir transmettre des pratiques méconnues des enseignants. Ainsi que l'a écrit Filiod (2008) à propos de la tension entre l'artistique et le pédagogique :

> Bien que […] le travail des artistes à l'école ne se limite pas à une double identité artistique-pédagogique, les discours accordent une place de choix aux catégorisations professionnelles : on parle du couple *« l'artiste et le pédagogue »*, comme pour signifier que l'artiste n'en est pas un, ou ne devrait pas en être un. (p. 95)

Ici aussi, certains enseignants estiment que c'est sur cette différence que la collaboration dans le cadre de LAAC doit s'engager. Ainsi, pour cette enseignante du LP Issec Pigier de Toulouse, si le rôle des intervenants est de transmettre un savoir (professionnel) sur le cinéma, la place qui revient aux enseignants pendant l'intervention s'apparente alors à une forme de traduction auprès de certains élèves : *« Ils présentent des explications pro et donc donnent un point de vue différent. Le professeur doit intervenir quelquefois pour reformuler quand les élèves commencent à décrocher »* (2020). Et, si cette autre enseignante au lycée Aragon de Muret *« regrette qu'il n'y ait pas eu plus de manipulation et d'interaction entre les élèves et l'intervenant »*, elle reconnaît avoir un rôle à jouer : *« c'est à moi de préparer davantage les interventions pour que les élèves soient plus actifs. Souvent l'intervenant commence par un questionnement et les élèves sont assez*

taiseux. C'est donc difficile d'engager le dialogue » (enseignante au Lycée Aragon de Muret, 2020).

L'un des enquêtés estime que *« les expériences pédagogiques unilatéralement décidées par le dispositif ont peu de chances de succès : imposer une "pédagogie" autre que celle de l'enseignant face à une classe si peu rencontrée n'a que peu de chances d'être couronnée de succès »* (enseignant au lycée Pardailhan de Auch – 2020). Les intervenants sont alors moins perçus comme des pédagogues, ou même comme des médiateurs culturels, que comme des professionnels dont le rôle est avant tout de délivrer leurs connaissances et leur expérience (leur expertise ?) du cinéma, dont ils doivent néanmoins maîtriser les modalités de transmission de façon à toucher (tous) les adolescents.

D'après Filiod (2005, 2008) :

> S'engager dans la mise en œuvre d'un projet associant des acteurs aux caractéristiques professionnelles différentes, mais associés dans un espace commun dont la finalité est éducative, implique d'inévitables ajustements et réajustements. La rencontre des sujets, les interactions au quotidien engagent dans une altérité concrète, et génèrent une « *altération* », entendue dans le sens d'une dynamique constructive des identités professionnelles (Filiod, 2005, p. 157). (p. 95)

La seule dimension statutaire ne permet pas d'identifier la place de chacun des partenaires et de nombreux facteurs contribuent à nourrir la diversité des attentes quant à celle de l'intervenant, laquelle, d'ailleurs, évolue. La répartition des rôles s'avère centrale, qu'il s'agisse de ceux tenus par les uns et les autres au sein du dispositif LAAC en général ou, plus spécifiquement, dans le cadre des interventions. En analysant les discours des enseignants, on repère ainsi une très forte hétérogénéité des attentes à l'égard des intervenants, au moins aussi importante que celle des profils des intervenants. Les postures s'avèrent parfois ambivalentes, caractérisées à la fois par la recherche de l'altérité et une volonté d'ouverture à des cultures et des pratiques différentes, mais aussi, de temps à autre, par une méfiance vis-à-vis de ces partenaires extérieurs ou une volonté de les contrôler. La question de la place de chacun s'élabore différemment en fonction des contextes et c'est bien ce qui rend difficile la définition précise d'un cadre d'intervention dans le cas d'un dispositif investi par un nombre si important d'acteurs, et qui mobilise les intervenants extérieurs sur un temps court – deux heures seulement auprès des élèves.

La participation et l'engagement des acteurs – éducatifs et culturels – dans le dispositif LAAC sont ainsi variables et se déploient sur des types de positionnement hétérogènes qui peuvent eux-mêmes se modifier à travers les différentes étapes : si certains enseignants prennent une place majeure en amont et en aval de la projection, et tendent à s'effacer lors de la venue de l'intervenant, d'autres, à l'inverse, n'hésitent pas à formuler des demandes à l'intervenant et à interagir au cours de l'intervention alors qu'ils ne se sont pas investis dans la préparation de la projection, ni ne prévoient de prolonger l'intervention avec leurs élèves.

Seul l'échange entre l'intervenant et l'enseignant en amont permet de lever les ambiguïtés de part et d'autre, et de tenter une mise au diapason des attentes de chacun, comme l'évoque, à titre d'exemple, cette enseignante au lycée Ozenne (Toulouse) :

> *« Les étudiants ont beaucoup apprécié l'intervention didactique et riche en informations, fondée sur un échange frontal avec eux, proposée pour le [premier] film. Pour le [deuxième] film, l'activité plus ludique (photogrammes à choisir et à organiser) les a laissés plus insatisfaits en termes d'analyse et de contenu. Moralité : toujours bien s'assurer, du côté de l'enseignant comme de celui de l'intervenant (mail, coup de fil), d'être bien au clair sur les attentes de l'intervention selon l'âge du public, le niveau… »* (2020)

Comme Dupont (2010) l'a déjà souligné, en tant que processus d'expérience sociale,

> le partenariat peut être un riche espace de confrontation et se confronter n'est pas s'affronter. Travailler ensemble impose que chacun fasse le point sur les ressources qu'il peut proposer et sur la manière dont il est susceptible de les mobiliser. C'est un travail qui engage donc des échanges d'expériences entre individus et qui les transforme, mais qui peut être compliqué et fragile parce qu'il faut engager des échanges entre des partenaires multiples, tout en essayant de maintenir la spécificité de chacun […] (Dupont, 2010, p. 97).

Enfin, au-delà de la place que chacun prend et / ou s'attribue au cours de l'intervention, l'analyse des données empiriques rend aussi compte de la possibilité pour certains enseignants d'investir les interventions comme un espace informel de formation. En effet, de façon ponctuelle, des commentaires font apparaître l'enrichissement personnel que les interventions peuvent leur procurer, remplissant parfois une fonction formative : ce sont *« des rencontres toujours enrichissantes pour la classe (et le prof) »*.

La dimension plaisante se mêle alors à l'acquisition de nouvelles connaissances : *« Nous nous sommes tous régalés et instruits ! », « j'apprends beaucoup... c'est très agréable ! »* (2020).

Parce qu'il permet l'interaction entre des acteurs différents, LAAC peut favoriser la circulation de cultures et de pratiques et former ainsi un espace potentiel de confrontation et de formation mutuelles. Les multiples conceptions de l'éducation au cinéma et du rapport à l'activité d'intervenant traduisent à leur tour la complexité de LAAC.

Chapitre 15. Enjeux et sens : rapports à l'éducation au cinéma et investissement dans le dispositif LAAC

Dès lors, comment les intervenants se représentent-ils leur activité – qu'ils la désignent ou non comme une pratique de médiation au sens littéral du terme, c'est-à-dire les plaçant comme des intermédiaires entre des œuvres et des publics ? Il s'agit ici de comprendre les logiques de réception et d'appropriation du dispositif LAAC par ces médiateurs à travers le regard qu'ils portent à la programmation et aux façons dont ils se représentent leur activité. Celle-ci se construit nécessairement par rapport à ce qu'en dit l'institution et à la façon dont la coordination locale s'approprie les objectifs du dispositif national. Comme l'écrit Péquignot (2007), « il y a toujours, au fondement d'une intervention d'un médiateur, une institution qui fixe la fonction, le rôle, l'autorité et la légitimité de l'intervention en question » (p. 4), même lorsqu'il n'existe pas de cahier des charges explicite.

Cette double interrogation fait apparaître en filigrane la définition des objets filmiques à transmettre et les publics à construire ; mais aussi la conception de leur activité comme dotée d'un sens et d'une utilité sociale. L'observation et l'analyse de LAAC à travers le prisme du sens donné par les acteurs à l'action donne à voir la figure d'un acteur dont l'activité se construit au croisement d'influences multiples, dont certaines semblent héritées en partie de l'éducation populaire et des mouvements ciné-clubistes. Si cet héritage – lui-même polysémique – de l'éducation populaire est peu prégnant dans le cahier des charges de LAAC, il s'avère néanmoins toujours vivant dans la façon dont certains acteurs de terrain s'approprient leur activité d'intervenant.

1. Le rapport des intervenants aux films LAAC et aux jeunes spectateurs

Les rapports que les intervenants entretiennent à l'éducation au cinéma peuvent d'abord s'analyser à partir du regard qu'ils portent sur les films projetés dans le cadre de LAAC et sur leur rôle auprès des élèves.

1.1. Faire découvrir une programmation cinématographique éclectique

Bien qu'ils se rejoignent sur la nécessité de faire découvrir des films différents des grands succès du *box-office* actuel, les intervenants sont loin de défendre un corpus cinématographique strictement conditionné par une cinéphilie spécifique et homogène. Si certains évoquent clairement des goûts pour des genres ou des cinématographies en particulier – comme Florent dont on a déjà dit qu'il avait écrit plusieurs livres sur le cinéma d'horreur et le cinéma bis ou Mathilde sur le cinéma italien –, la plupart revendiquent une

cinéphilie éclectique et défendent une programmation construite sur le principe de diversité cinématographique.

S'il ne se prononce pas directement sur son appréciation du film *Breakfast club,* Paolo salue néanmoins l'*« intégration de la culture populaire dans la cinéphilie »*. Plus affirmé, Hugo déclare : *« J'ai depuis des années énormément d'admiration pour ce film et je suis convaincu que la pop culture appartient aussi au grand cinéma, entre les grands auteurs on peut découvrir un film pop sans état d'âme, j'en suis convaincu »*[173] ; comme lui, Thibaud, de vingt ans son aîné, a beaucoup apprécié qu'un film ne répondant pas à la classification Art et essai ait été choisi. Pour lui, c'est *« un film riche, un produit de studio hollywoodien, un "film d'époque" qui parle aux ados aujourd'hui. Des parti-pris de mise en scène malgré un classicisme apparent »*.

Ce qui ressort clairement du travail d'analyse des verbatims, c'est qu'il n'y a pas de corrélation entre un film que les intervenants apprécient à titre personnel et un film qu'ils vont juger intéressant dans le cadre du dispositif LAAC. Les intervenants ne justifient pas leur adhésion aux films selon le prétendu degré de légitimité culturelle de ces derniers ; et même si leurs conceptions personnelles du cinéma demeurent pour certains ancrées dans une forme de cinéphilie classique, ils reconnaissent tous l'intérêt de faire découvrir des films aux élèves. Par exemple, si *Breakfast club* n'a pas enthousiasmé tous les intervenants interrogés, ils s'accordent néanmoins tous pour le désigner comme intéressant ou très intéressant à *« travailler »*[174] avec les élèves. Pour Eliane, il s'agit d'une *« bonne surprise malgré la qualité mineure du film, car* [c'est une] *porte d'entrée passionnante pour les élèves les plus rétifs à l'analyse de films »* ; c'est aussi le cas d'Alexandre, qui appréciait peu le film et s'est retrouvé agréablement surpris par la réception des élèves, et leur engagement lors des interventions : *« j'avoue que, pourtant, je ne partais pas convaincu. Mais ce qui était pour moi des "faiblesses" ou des défauts a pu alimenter rapidement les échanges en classe. »*

Bien que les films programmés ne correspondent pas tous aux goûts des intervenants, ils se déclarent généralement très attachés à la diversité qui les caractérise, tant du point de vue de l'époque, du genre, de son origine géographique que des thèmes abordés. Les films de la programmation LAAC 2021-2022 – *Psychose, Josep et Rafiki* – ont, par exemple, été jugés *« intéressants pour des raisons distinctes »* (Gaétan) et *« complémentaires »* (Thibaut) formant une *« programmation très équilibrée et stimulante »* (Mathilde), *« cohérente »* (Amel) : *« plurielle, cette programmation laissait découvrir une diversité radicale entre les œuvres »* (Hugo).

---

173 Pour faciliter la lecture, le choix a été fait de ne pas indiquer la date des *verbatims* – qui peut être déduite en fonction du film évoqué : 2020 pour *Breakfast club* et *Tel père, tel fils* ; 2022 pour *Psychose, Josep* et *Rafiki*. En revanche, lorsque les propos ne renvoient pas directement à un des films, ou que cela prête à confusion, l'année est précisée entre parenthèse à l'issue de la citation.

174 L'expression « travailler un film » revient très souvent dans les propos des intervenants ; elle recoupe à la fois les échanges autour des films, des analyses de séquences, et des temps d'activités.

De façon générale, la diversité des films est clairement identifiée comme une possibilité d'ouvrir des horizons culturels pour les adolescents auxquels ils sont destinés, tout en répondant partiellement à la diversité de leurs goûts. C'est au sein d'un programme éclectique qu'un film patrimonial peut trouver sa place, comme le défend Romain :

> *« Je trouve que la sélection des films est plutôt pertinente et diverse. Il y en a pour tous les goûts. Je trouve bien qu'il y ait toujours « un vieux film », comme disent les élèves, de programmé (comprendre noir et blanc ou antérieur à 2000, pour eux), car il y a souvent de bonnes surprises à la clef. »* (Romain, 2023)

Les intervenants justifient leur intérêt pour une programmation éclectique par l'imprévisible réception des adolescents. Tous, ou presque, ont des exemples sur la façon dont ils se sont laissés surprendre par l'accueil favorable de certains films – et l'inverse aussi ! – à l'instar d'Elias : *« Les réceptions des lycéens sont parfois très surprenantes comme les accueils très positifs de films comme* Fatima[175] *ou* L'homme qui tua Liberty Valence[176] » (2023).

Dans cette optique, aucun type de film n'est à privilégier selon eux, mais plutôt donc un équilibre entre différentes propositions, qui alternent entre des formes et des contenus pressentis comme plus ou moins éloignés de leurs publics :

> « J*e pense que c'est l'équilibre entre les trois propositions qu'il faut privilégier : le cinéma de genre me semble approprié, relativement facile d'accès car codifié, un film contemporain me semble nécessaire pour garder le lien. Et l'idée de découvrir des cinématographies différentes, que ce soit par leur provenance et/ou par leur forme me semble essentielle. »* (Luka, 2023)

La défense d'une programmation cinématographique éclectique se justifie également par l'importance de fournir un contrepoint aux contenus formatés supposément vus par les jeunes, comme le résume Sonia :

> *« Il est intéressant d'avoir des films qui balaient des époques, pays et genres différents, ne serait-ce que pour les confronter et donner un aperçu de la diversité du cinéma. Beaucoup de lycéen·ne·s consomment aujourd'hui des productions audiovisuelles qui se ressemblent, proposent des trames narratives similaires ou restent cantonnées à des genres proches – pour celles et ceux qui n'ont pas complètement abandonné le cinéma au profit des séries ou applications. »* (Sonia, 2023)

On retrouve donc l'idée brandie aux niveaux politique et institutionnel d'une éducation au cinéma visant à contrebalancer l'« uniformisation culturelle »[177]. Si les discours des intervenants ne pointent pas tous directement « ce qui relève de l'industrie, du

175 *Fatima* de Philippe Faucon (2015)
176 *L'Homme qui tua Liberty Valance* (*The Man Who Shot Liberty Valance*) de John Ford (1962)

commercial » comme « l'ennemi » (Laborde, 2011c, p. 57), ils traduisent une réelle préoccupation quant à la standardisation des contenus culturels et des modes de consommation des adolescents, qu'ils voudraient contribuer à diversifier.

1.2. Penser les écarts de pratiques spectatorielles entre les adolescents et le dispositif LAAC

Les intervenants font le constat d'un écart majeur entre les cultures juvéniles en matière de contenus audiovisuels et les films du dispositif LAAC ; mais s'il est flagrant pour l'ensemble d'entre eux, il ne constitue pas un problème en soi. Au contraire, cet écart justifie, à leurs yeux, leur activité d'intervenant :

> *« L'écart est immense. Cela dit, les films proposés par le dispositif leur permettent d'élargir leur horizon, d'autant plus qu'en général, ils les aiment même s'ils ne vont pas les voir d'eux-mêmes.* […] *j'ai l'impression que leurs pratiques se résument de plus en plus à leur téléphone.* » (Auriane, 2023)

Les regards qu'ils portent sur les pratiques des adolescents sont très hétérogènes. Certains dressent le constat de leur transformation, et tentent de la recontextualiser à l'aune des changements de pratiques plus généraux : « *Il y a aussi le fait que depuis 10 ans, la mode est aux séries. Je crois que les élèves ont plus l'habitude de consommer de la série que de consommer du film, exceptions des films de super héros et films d'horreur qui ont une audience très forte chez certains jeunes* » (Romain, 2023). C'est aussi ce que constate Pauline : *« C'est un écart qui n'est pas surprenant, qui est générationnel et va avec l'air du temps des plateformes de streaming et des films mis à disposition, de la façon de consommer du contenu audiovisuel notamment via les réseaux sociaux »* (2023).

Si certains mobilisent l'argument générationnel pour expliquer le phénomène – « à 16 ans, on n'a pas le réflexe ou la curiosité d'aller voir *Psychose* ou *Blow out* ou *Vie Sauvage*[178] », explique Romain –, d'autres le nuancent selon l'appartenance socio-culturelle des adolescents :

> *« À l'exception de quelques classes du centre-ville toulousain ou de quelques élèves cinéphiles disséminés çà et là dans les classes, il y a un écart très grand – voire des années-lumière – entre les films LAAC et les films que regardent les élèves. D'ailleurs hormis les blockbusters rendus incontournables par les médias, ils regardent plutôt des séries. Parfois ils ont du mal à faire le tri entre les différents objets et contenus*

177 Discours notamment porté par Jack Lang dans son discours du 14 décembre 2000 : « Notre grand projet d'éducation artistique et culturelle est une réponse aux menaces d'uniformisation culturelle ». Accessible en ligne sur le site du ministère de la Culture : https://www.vie-publique.fr/discours/154974-conference-de-presse-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale. Dernière consultation le 19 juin 2024.

178 Le film *Vie sauvage* de Cédric Kahn (2014) a été programmé au cours de l'année 2018-2019.

audiovisuels – "une vidéo YouTube, c'est du cinéma ?" D'où l'importance du travail de déconstruction opéré lors des interventions. » (Mathilde, 2023)

Si le constat des écarts est sans appel, la façon qu'ont les intervenants d'appréhender les goûts et les pratiques des adolescents diverge en partie. La majorité d'entre eux estime, comme Elias, qu'il n'y a : *« rien de plus normal et habituel »* que ces écarts qui *« correspondent aux mêmes écarts que ceux qui existaient quand* [il était] *au lycée, il y a 40 ans »* (Elias, 2023). D'autres regrettent que le cinéma ne soit pas plus apprécié par les adolescents sur le temps personnel, et qu'ils se laissent *« noyés sous les images »* (Fabien, R-2021)[179] : *« il faut que ça aille très vite* […] *Et c'est jamais des films, c'est jamais des histoires* […] *»*. Comme Mathilde, Fabien admet que cette évolution très forte des pratiques spectatorielles implique justement de s'interroger sur la fabrication des images, et de permettre aux élèves de la questionner à son tour : *« Mais effectivement* […] *d'où proviennent les images ? est-ce qu'il y a une hiérarchie ? Est-ce que toutes les productions sont de même type ou pas ? »* (Fabien, R-2021).

Quant au cinéma en tant que lieu de consommation des films, les intervenants sont nombreux à constater un changement radical de pratiques – *« il n'y a plus la question de l'écran, parce que, même sur un écran grand comme un téléphone, ça suffit* […] *La salle, c'est quelque chose d'assez lointain finalement »* (Fabien, R-2021) – mais aussi à suggérer, à partir de leurs expériences d'intervenants, des pistes d'interprétation, comme Jeanne lors d'une réunion :

> *« Moi, je reste quand même convaincue qu'il y a beaucoup de jeunes qui effectivement ne vont pas au cinéma, mais aussi parce qu'ils ne se sentent pas forcément légitimes... Moi je bosse pas mal en milieu rural et cette année, je fais un projet de programmation avec la MFR, donc c'est un public de jeunes en lycée pro agricole "service à la personne", de milieu rural essentiellement. Et l'aboutissement du projet aurait dû être d'aller dans une salle pour présenter les courts métrages, mais ils n'y vont jamais, ces jeunes au cinéma et ils étaient mais… trop contents ! C'était un événement ! Je pense qu'il y a aussi toute une partie de la population jeune qui ne se sent pas forcément à sa place dans les salles. C'est important de l'avoir en tête, c'est pas forcément un rejet de leur part ou quoi. C'est quelle légitimité à aller dans une salle ? et un festival encore pire ? Enfin, voilà, moi je me dis ça… parce que sinon… »* (Jeanne R-2021)

Si la fréquentation de la salle de cinéma apparaît à leurs yeux comme le moteur principal du dispositif LAAC, elle l'est moins pour perpétuer une tradition consacrée, que pour favoriser l'attention et l'immersion – l'expérience sensible. Pour Luka, *« c'est primordial. Leur attention est sans cesse sollicitée ailleurs. L'aspect immersif de la salle*

179 Une partie des citations sélectionnées provient de deux temps de réunion entre certains intervenants et coordinateurs de LAAC, à l'association Cinéphilae. Ces réunions se sont tenues les 30 août 2021 et 19 octobre 2022. Les échanges ont été enregistrés et en grande partie retranscrits. Les citations issues de ces échanges sont identifiées selon les dénominations « R-2021 » et « R-2022 ».

est le meilleur atout pour tenter de réussir cette rencontre » (Luka, 2023) ; *« sortir du contexte de la classe [contribue à] voir un film avec une autre prédisposition »* (Elias, 2023), cela *« permet de partager cette expérience ensemble »* (Sonia, 2023). La salle de cinéma est pleinement perçue comme un espace de médiation conditionnant le rapport au cinéma (sensible, esthétique) qu'ils entendent partager avec les adolescents.

Il s'agit également de faire découvrir des *« salles méconnues, de proximité »* (Pauline, 2023), *« un lieu qu'ils ne fréquentaient pas, un fonctionnement différent des multiplexes »* (Sonia, 2023). À travers le lieu et à travers les films, l'ouverture culturelle constitue la pierre angulaire du dispositif LAAC. Pour les intervenants, celui-ci doit être pensé comme le cadre d'expériences différentes du quotidien que vit l'adolescent (sur les temps scolaire, familial ou dans sa sphère d'autonomie juvénile) :

> *«* […] *il faut varier les formes (animations, doc, fiction), les genres, les productions, les réalisations, les époques… Cela permet d'avoir une approche plus complète du cinéma, de comprendre les influences entre les styles, les genres, les époques, d'amener les élèves à sortir de leur zone de confort et voir des choses qu'ils ne seraient pas allés chercher d'eux-mêmes. »* (Pauline, 2023)

S'ils jugent que *« les choix sont la plupart du temps pertinents »*, il existe pourtant *« quelques loupés parfois avec des films vraiment trop loin des élèves… »* (Luka, 2023), en particulier avec des films documentaires qui font davantage l'objet d'interrogations, tant l'écart est grand avec les habitudes des adolescents.

Parmi eux, *L'épine dans le cœur* de Michel Gondry (2010) a suscité de vifs débats. Initialement programmé comme troisième film de l'année 2019-2020, il a connu une diffusion très limitée étant donné le confinement. Film documentaire, dressant le portrait intimiste de la famille du réalisateur, il a provoqué des réticences du côté des enseignants comme des intervenants, qui se sont abondamment questionnés sur la pertinence d'un tel choix dans le cadre de LAAC : *« Il n'y a pas de films inintéressants mais ce Gondry était craint, vivement, par les enseignants de LEP, voire suscitait de l'hostilité… »* (Paolo) ; *« Le film me semble confus et contre-productif pour amener le public à s'intéresser au documentaire »* (Luka). C'est aussi l'avis de Jeanne qui soulève la question essentielle du point d'équilibre à trouver entre le projet – culturel et éducatif – à défendre au sein de LAAC, et les moyens d'y arriver :

> *«* […] *je ne pense pas qu'il ait réellement sa place dans la programmation Lycéens au cinéma. Je pense que le point de vue du réalisateur est très ambigu et je trouve que formellement ce film est assez pauvre. De manière générale, la forme documentaire reste à défendre auprès du public lycéen et je ne suis pas sûre que ce film-là nous aide à leur donner envie d'en découvrir d'autres. »* (Jeanne, 2020)

À l'inverse, plusieurs intervenants ont défendu l'intérêt de ce film au sein de la programmation, à l'instar d'Eliane qui justement a identifié des ressorts pour le rendre attrayant – ou du moins engageant – aux yeux des élèves :

> *« Aborder le documentaire (cela fait longtemps que nous n'en avons pas programmé) est essentiel, et passer par M. Gondry qui "joue" en permanence avec le spectateur et qui "jouit" d'un statut intéressant pour les élèves (par le biais des clips et de ses films commerciaux) était un plus ; enfin, les thèmes abordés auraient libéré la parole… »* (Eliane, 2023)

Plus généralement, Julie questionne les choix de programmation qu'elle estime parfois « en décalage par rapport au vécu et contexte dans lequel évolue ces jeunes » (2023), et redoute que l'écart avec leurs propres pratiques cinématographiques – et, de façon plus générale, médiatiques – soit trop important, conduisant à une polarisation, plutôt qu'à la possibilité d'une rencontre :

> *«* […] *parfois il me semble qu'on les perd, qu'on les fâche avec un certain cinéma, ils n'ont pas du tout les mêmes pratiques et je pense qu'il faudrait arriver à combler le fossé et non à l'élargir. Ils n'ont pas de prise sur les choix comme dans la plupart de leur scolarité et c'est préjudiciable. Pour certains, ça va totalement les fâcher avec le cinéma d'auteur, art et essai ; pour d'autres, cela va les conforter dans leur culture. »* (Julie, 2020)

Cette question du choix des films et de leur pertinence vis-à-vis des objectifs de LAAC, mais aussi des publics à qui ils sont destinés, occupe une place centrale dans la réflexion de ceux et celles qui les « portent » auprès des adolescents. Les intervenants posent un regard sur la programmation, imprégné de ce qu'ils projettent – individuellement et collectivement – à la fois sur la réception des élèves et sur la fonction qu'ils occupent (ou entendent occuper) dans le dispositif LAAC.

S'ils ne défendent pas l'idée de programmer des films qu'ils connaissent déjà – l'ouverture culturelle demeure aux yeux des acteurs le ciment du dispositif LAAC – ils revendiquent la nécessité de sélectionner des films susceptibles d'impliquer les adolescents dans le dispositif. Ils font notamment valoir l'intérêt d'amorcer le programme par un film relativement accessible – par sa forme, sa contemporanéité ou par des sujets en lien avec les préoccupations des adolescents. *Breakfast club* constitue un bon exemple : *« Ils ont été mis en confiance par ce premier film dont ils ont reconnu les contours ; c'était un très bon choix de programmation pour le premier trimestre et le lancement du dispositif »* (Mathilde).

La plupart des intervenants ont salué le caractère « accessible » du film *Breakfast club*, son « actualité », ainsi que la possibilité pour les adolescents de s'attacher aux personnages, voire de s'identifier. Ce processus est clairement identifié par les acteurs comme un préalable à l'entrée des élèves dans un travail analytique : *« C'est un premier*

choix pertinent dans la mesure où c'est le film le plus accessible de la programmation 2019/2020 » : *« il parle des jeunes et aux jeunes. Le sujet et les personnages les ont touchés, ce qui facilite l'initiation à l'analyse filmique »* (Clémence).

Dans le cas de *Tel père, tel fils*, si tous ont beaucoup apprécié le film, voire l'ont désigné comme un *« chef d'œuvre, subtil, intimiste, contemporain »* (Eliane) ou *« un bijou de mise en scène »* (Elias), certains ont estimé que l'écart avec les adolescents étaient trop important pour être pleinement légitime dans le dispositif. Deux facteurs majeurs sont cités, correspondant à ce que les élèves eux-mêmes ont désigné comme des freins à leur réception (cf. le chapitre 11) : la version originale japonaise sous-titrée d'un côté et l'épure et le rythme du film de l'autre.

Ainsi, pour Mathilde, *« la forme "minimaliste" de ce très beau film cependant – mais pas vraiment approprié pour le public lycéen – n'a pas permis le choc de cinéma »*. Certains intervenants ont tenté de détourner la difficulté des élèves face au rythme du film en faisant de la question du temps au cinéma un axe de leurs interventions : *« Si certains ont reproché "sa lenteur" au film, nous avons pu embrayer sur la notion de temps au cinéma »* (Auriane).

Penser les films en lien avec les jeunes publics est primordial pour les intervenants qui déclarent avoir le souci de partager avec eux leur goût du cinéma (comme art) et de leur transmettre des ressources pour questionner le monde. À ce titre, certains invoquent le recours à des films émouvants donnant du *« grain à moudre »* (Julie). Pour Mathilde,

> *« Il nous faut de grands films, beaux et complexes qui mettent en scène des personnages entiers et singuliers. Aujourd'hui, parce que les temps sont moroses, on valorise les comédies. Pourquoi pas à condition que ce soit du Salvadori*[180] *ou du Lubitsch, subtil, écrit. Moi, j'observe que les élèves ont besoin de grands sentiments, de représentations amples de relations d'amour et d'amitié et d'images qui aillent à l'encontre des stéréotypes de tout ordre qui les empêchent de penser. »* (2023)

En dehors des *« films "punchy", de grandes histoires qui emportent, de formes un peu extraordinaires »* (Jeanne, 2020), ce qui fonde l'intérêt des films au sein de la programmation LAAC, c'est aussi la façon dont ils mettent en scène des discours et visent parfois à transmettre des valeurs. C'est là que le travail des intervenants se déploie véritablement, dans l'exploration du sens des films à travers la façon dont ils sont perçus (réception) et construits (création/ production).

180 Au cours de l'année 2022-2023, c'est justement la comédie policière et romantique de Pierre Salvadori : *En liberté !* (2018) qui a été programmée, aux côtés de *Blow out* de Brian de Palma (1981) et de *Femme au bord de la crise de nerf (Mujeres al borde de un ataque de nervios)* de Pedro Almodóvar (1988).

2. Accompagner les films : entre éducation au cinéma et éducation par le cinéma, entre approche sensible et processus critique

Montrer des films éclectiques pouvant être émouvants, percutants et engagés ne suffit pourtant pas à permettre l'ouverture culturelle des adolescents : *« le rôle du dispositif est justement de les amener vers d'autres cinématographies. Mais ça marche si les élèves ont un moyen de s'approprier le film »* (Luka, 2023). Car, comme l'écrit Passeron (1991), *« la culture n'est ni un lot de produits à distribuer ni un caillou qu'on peut ramasser sur le chemin, encore moins un diamant qu'on admire de loin »*[181]. C'est ici que prend tout le sens du travail que mènent les intervenants : favoriser l'appropriation par les jeunes de ces propositions artistiques, culturelles et éducatives.

2.1. Se construire comme « passeur » et « médiatrice » : la place des publics dans les interventions

L'activité que mènent les intervenantes et les intervenants ne fait pas consensus entre eux, et ils se heurtent à une définition collective. Ce court extrait, tiré de la retranscription d'une réunion (R-2022) éclaire la façon dont ils cherchent à définir leur identité d'intervenant et les missions que recouvre à leurs yeux cette activité professionnelle :

> *« Plusieurs fois aussi, dans un supermarché : "Ah Madame cinéma, vous étiez venu nous faire tel film" parce qu'en plus ils se souviennent vraiment. On est associé au film qu'on a amené. »* (Emmanuelle)
> *« On a un côté aussi VRP : c'est-à-dire qu'on arrive avec le film sous le bras. »* (Guilhem)
> *« C'est ça, c'est ça. »* (Emmanuelle, et d'autres)
> *« C'est une boutade... »* (Guilhem)
> *« Nous ne sommes pas des prestataires… ! »* (Thibaut)
> *« C'est une vanne, mais disons qu'on arrive avec le film sous le bras… Oui, oui, oui, c'est amusant. »* (Guilhem)
> *« En messager, c'est-à-dire en fait une espèce de messager. »* (Emmanuelle)
> *« … de moines-soldats… »* (Coordinateur)
> [Rires collectifs]

La mention de « moines-soldats » tourne en (auto-)dérision (ici, par le coordinateur et intervenant) l'importance du sens placé dans l'activité. Comme le faisaient en leur temps les animateurs de ciné-clubs, les intervenants jouent – ou entendent jouer – un rôle de passeurs auprès des élèves. C'est le sens qu'ils confèrent à leur activité d'intervenant. Pourtant, la conception de « passeurs » à laquelle ils s'identifient ne correspond

181 Cité dans Barrère et Montoya (2022, p. 59).

généralement pas à celle qu'en avait le critique de cinéma Serge Daney (1991), c'est-à-dire une conception en dehors de tout lien avec l'environnement :

> Les passeurs sont étranges : ils ont besoin de frontières, à seule fin de les contester. Ils n'ont pas envie de se retrouver seuls avec leurs "trésors" et, en même temps, ils ne s'occupent pas trop de ceux à qui ils "passent" quelque chose […] Plus on va loin dans la connaissance de son public, plus on se met à son service. Mais alors, on ne "passe" plus rien, on devient une passoire, on fait un autre métier (qui d'ailleurs, "paie" beaucoup plus). (pp. 107 et 110)

Si l'un des intervenants évoque la crainte d'être parfois considéré comme un « prestataire de service » (Thibaud, R-2022) et que quelques enseignants mentionnent, comme nous l'avons précédemment vu, quelques refus de prendre en compte leurs demandes, la majorité des enquêtés font valoir l'importance de l'interaction avec les autres acteurs.

Bien que tous revendiquent une place d'intermédiaire entre les films et les élèves, beaucoup insistent sur le double mouvement qui préside au « passage » : transmettre – une culture cinématographique, un plaisir, un goût, des connaissances, des savoir-faire, des valeurs – et recevoir des élèves – leur attention, de la curiosité, un intérêt, mais aussi des questions, des émotions, des avis.

Ainsi, si certains conçoivent un rapport aux adolescents essentiellement transmissif, d'autres estiment que c'est le dialogue avec les élèves qui détermine le sens de leur activité. Ainsi, ce qui importe le plus à Elias, *« ce sont les échanges avec les élèves. Découvrir comment ils reçoivent un film, ce qui les touchent, ce qu'ils ne voient pas ».* (2023) ; pour Luka, c'est *« qu'il se passe quelque chose dans ce court temps, un véritable échange nourri de la réaction et des sentiments des élèves face à l'œuvre proposée. »* Il s'agit, comme l'écrit Péquignot (2012), de « faire émerger un possible du spectateur à se questionner face aux œuvres, à l'autoriser à avoir un discours avec comme horizon l'élargissement du champ de sa réception et l'idée qu'une certaine inventivité d'interprétation soit concevable pour lui » (pp. 62-63). C'est aussi ce que dit Sonia, qui resitue plus précisément la nature des *« liens qui se créent avec les élèves, entre curiosité et complicité »* : *« C'est l'échange qui a lieu autour des sensibilités et des regards qui fait sens : comprendre le leur, tout en leur apportant de nouvelles clefs de compréhension et une approche plus esthétique et sensorielle »* (2023).

Hugo estime que le rôle de l'intervenant revient finalement à construire un espace favorisant l'horizontalité des échanges :

> *« Souvent les élèves en discutant entre eux, avec l'intervenant comme médiateur, comprennent ensemble le film. Énormément de questions s'expliquent entre eux. C'est fascinant et ainsi chacun peut donner un avis contraire et échanger. Les analyses elles sont aussi un outil de compréhension sur lesquelles les élèves s'appuient pour se*

poser encore d'autres questions et façonner à nouveau leur point de vue. C'est en tout cas le constat que j'ai pu faire sur une courte expérience. » (2020)

Pour Montoya (2008), les médiateurs culturels se positionnent « dans un espace tendu entre plusieurs polarités, celles des œuvres, des artistes, et des institutions d'un côté, celle du public, du spectateur ou des visiteurs de l'autre » (p. 29). Ils incarnent des rapports à la culture qu'ils tentent de transmettre au publics(-élèves) à travers des pratiques et des attitudes. La médiation consiste alors à « habiter entièrement l'espace entre ces deux pôles [art/culture, public/spectateur] » (p. 29). Or, cela implique une connaissance fine – et non monolithique – tant des expériences que des pratiques de leurs publics. Pour Laurene, il est effectivement essentiel *« qu'on intègre des références qu'ils connaissent, qu'on s'intéresse à eux, qu'on leur permette une liberté de parole, d'opinion et qu'on accorde une importance à cette parole »* (2022) ; Pauline estime la nécessité de *« ne pas se mettre en opposition avec leurs pratiques mais ouvrir le champ des possibles. Leur montrer qu'il existe d'autres formes, d'autres genres qui pourraient, contre toute attente, leur plaire »* (Pauline, 2023). Si l'écart est généralement jugé immense entre les films que les intervenants accompagnent et ceux qui sont les plus appréciés des élèves, leur rôle apparaît justement comme celui de l'intermédiaire tissant des liens entre eux, en prenant soin d'identifier des productions audiovisuelles (films comme séries) rencontrant du succès auprès des jeunes :

« […] *je trouve qu'il y a toujours moyen de mettre en relation ces films avec ceux que les élèves voient de leur propre initiative. De les actualiser en montrant les origines (ces élèves voient sans même le savoir dans presque toute la production actuelle de films et de séries, des références à des films de genres « cultes ») [comme par exemples] Breakfast-club et les teen movies actuels (Séries/Films), Psycho et les slashers movies*[182] *(Séries/Films). »* (Marissa 2023)

C'est également la posture que défend Clémence qui, elle aussi, se désigne comme « médiatrice » ; pour elle, *« il s'agit surtout de donner des pistes pour "créer" une culture cinématographique* […]*, permettre aux élèves de se sentir actifs dans la réception du film qui leur est proposé, d'encourager les discussions entre eux et avec les autres* […] *»* (2020).

De façon générale, les intervenantes et intervenants visent à produire chez les adolescents des émotions, des interrogations, des doutes et des prises de conscience ; qu'ils saisissent *« qu'un film porte un regard sur le monde et sur nous-mêmes et qu'il nous interroge sans cesse »* (Auriane, 2023) ; *« que leur regard sur le cinéma se nourrisse de cette rencontre et leur ouvre l'appétit »* (Luka, 2023) ou *« qu'un questionnement puisse émerger »* (Sonia, 2023). C'est ce que projette Mathilde :

182 Les *slashers* sont généralement des films d'horreur mettant le plus souvent en scène une bande d'adolescents qui se font progressivement assassiner par un tueur en série dont on se doute qu'il fait partie de leur entourage.

> *« Je cherche à ce que l'intervention prenne la forme d'un échange où, idéalement, chacun puisse trouver un espace d'expression.* […]. *Je veux qu'ils comprennent que rien ne peut se faire sans eux et qu'ils s'engagent. Je veux qu'ils prennent conscience que le film est un objet complexe, construit, plein de sens ; que le film, quel qu'il soit, est un miroir dans lequel on peut se refléter et mieux comprendre soi, les autres et le monde*. » (2023)

Enfin, ils revendiquent parfois une certaine subjectivité face aux élèves, partageant avec eux leurs points de vue personnels sur les films – qu'ils les aient ou non appréciés. Marissa tient par exemple à *« faire émerger une approche "personnelle" sur le film, ce qui m'a plu, ce qui suscite mon intérêt (contenus et mise en scène) et que je trouve intéressant de discuter »* (2023). Cette figure du passeur et de la passeuse évoque ce qu'avait déjà analysé Boutin (2015) :

> Le passeur serait quelqu'un qui prend le risque volontaire, par conviction personnelle et par amour pour le cinéma, de changer de statut symbolique, abandonnant son rôle d'enseignant s'il l'était, pour reprendre la parole et établir un contact moins protégé avec le public, où ses goûts personnels entrent en jeu – notamment son rapport plus intime à telle ou telle œuvre d'art – où le « je », qui pourrait être jugé néfaste dans un rôle d'enseignant par exemple, devient pratiquement indispensable. (Boutin, 2015)

Et cette subjectivité se manifeste aussi dans les valeurs que certains entendent transmettre aux jeunes publics à travers les films.

2.2. Accompagner les films : relier le fond et la forme, l'éducatif et la culture, l'art et le politique

Certains films s'avèrent plus simples que d'autres à « accompagner » – terme très fréquemment employé par les acteurs institutionnels comme par ceux du terrain. C'est le cas de *Breakfast club* : à la fois par le genre même du *teenmovie* mais aussi par les thématiques qu'il aborde : *« portrait de la jeunesse d'une époque, rapport aux adultes et à l'institution, question de l'image sociale, huis-clos »* (Jeanne), *« relations filles/garçons, la question familiale, le jeu, la révolte, l'esprit de solidarité,* […] » (Patrice). La proximité avec l'univers des adolescents et l'ouverture vers des problématiques les concernant directement ou susceptibles de leur apprendre quelque chose – le critère « édifiant » tel que le suggère Jullier (2010) – facilitent en grande partie la réception du film par les élèves, mais aussi, pour les intervenants, la façon de se l'approprier dans une visée d'éducation au et par le cinéma : *« Forme et fond très accessibles aux élèves tout en proposant un travail intéressant sur le huis clos et une réflexion sur les stéréotypes »* (Luka). C'est aussi ce que développe Erwan : *« Le regard adolescent (et le teenmovie) est toujours très riche à exploiter avec les élèves car il fait écho à la fois à une part de leur intime mais aussi à leur mode de consommation d'images ».*

Les thèmes de l'éducation et de l'identité, également présents dans le film *Tel père, tel fils*, forment un ressort précieux sur lequel les intervenants se fondent pour engager un dialogue sur la mise en scène d'un regard sur le monde. Ici, c'est davantage l'éloignement culturel des jeunes avec la société japonaise dépeinte dans le film qui a constitué un levier pour entamer un dialogue, puis l'analyse du film :

> *« Comme l'un des enjeux est l'échange, ce film est génial. Le contexte est totalement inconnu donc la parole est libérée. Ils n'ont pas l'impression de parler dans un premier temps de ce qu'ils connaissent* […]. *Quand on touche à l'intime, aux relations familiales… Là, on découvre le lien avec les jeunes et la discussion est toujours aussi présente. Ce film, au-delà de sa richesse cinématographique, permet le débat. »* (Hugo)

Cet apparent écart avec les réalités des adolescents et l'émotion suscitée par l'histoire donnent finalement aux intervenants une matière pour réinterroger, par le biais de la mise en scène du cinéaste Kore-Eda, les questions fondamentales que soulève le film :

> *« En fait la question parentale et filiale les a évidemment beaucoup touchés. Quelle est la détermination dans le développement personnel d'un enfant dans le fait de naître dans telle famille ou telle autre ?* […] *quelles sont les conditions d'un bonheur possible ? De ce point de vue la séquence finale, tout en restant ouverte, est une proposition rassurante. »* (Patrice)

La part de l'histoire intime de chacun, des élèves comme des intervenants, vient nourrir l'intervention. Aussi, un film comme *Josep* dont l'histoire se déroule en partie dans la région, et qui par ailleurs peut faire écho à la situation actuelle des exilés, a fait émerger des échanges féconds selon plusieurs intervenants, comme en témoigne Mathilde :

> *« C'est le film qui a demandé le plus gros effort parce qu'il fallait replacer le cadre historique quasiment à chaque intervention puis prendre à bras le corps la matière hétérogène du film, sa temporalité complexe et les questions politiques essentielles et toujours actuelles qu'il pose. En classe, autour de Josep, il s'est passé des choses fortes. Des récits familiaux se sont fait jour ; des prises de position politiques parfois antagonistes se sont exprimées souvent. »* (Mathilde, 2022)

Pour les intervenants, intérêts culturel et éducatif se mêlent ; la question de l'identité peut être appréhendée parce qu'elle est portée par un travail d'écriture et de mise en scène riche et subtile : *« le film pose des questions d'écriture très précises (choix des cadrages plans lumières, etc.) »* (Amel) ; *« richesse du langage cinématographique, sensibilisation au symbolisme… »* (Paolo). Car, s'ils voient dans le cinéma une façon d'aborder des questions de société ou plus philosophiques, ils se méfient des films défendant frontalement un point de vue : *« Méfions-nous par contre des films "à thèse", qui*

ne seraient pas choisis pour leur intérêt cinématographique mais pour leur propos », met en garde Luka (2023).

L'intérêt des intervenants pour *Tel père, tel fils* s'explique par le fait qu'il permet justement de construire une réflexion sur les enjeux de sens que porte le film à partir d'une analyse de la narration et de la mise en scène :

> *« C'est un film que les élèves ne seraient pas allés voir de leur côté, mais qui les a touchés et les a poussés à la réflexion. La mise en scène de Tel père, tel fils est très intéressante pour l'initiation à l'analyse filmique. Elle est assez littérale et intrinsèquement liée aux émotions des personnages. Discussions engagées autour du fond et de la forme, découverte d'un film d'auteur accessible, découverte d'autres œuvres du cinéma asiatique, ce sont pour moi les objectifs du dispositif. »* (Clémence)

Un deuxième aspect, indissociable du premier, concourt à l'adhésion des intervenants dans l'accompagnement de ce film : l'articulation entre portées esthétiques et sociétales, entre *« geste poétique et politique »*[183] :

> *« C'est avec ce genre de film qu'il est possible d'ouvrir le regard. De l'ouvrir sur une autre culture mais aussi sur un geste de cinéma dont les élèves sont assez éloignés. Au-delà de l'histoire, qui est en soit très riche, c'est d'un geste poétique et politique dont il est question et c'est ce geste qu'il est intéressant de travailler avec les élèves. »* (Erwan)

Si certains commentaires insistent sur la primauté accordée à la transmission d'une culture du cinéma, beaucoup revendiquent l'intérêt de faire émerger une réflexion sur les enjeux de société à partir des films, et d'amener les élèves à réfléchir à leur propre rapport au monde. Ils situent alors leur activité au croisement de visées artistiques, culturelles, éducatives, voire politiques : *« Pour moi le médiateur doit* […] *faire coexister les objectifs pédagogiques et les objectifs humains »* (Hugo, 2022).

Pour Anne-Lise, le temps de l'intervention permet de poser *« une attention particulière à questionner les représentations, à bousculer un jugement moral et binaire sur les personnages, à saisir et apprécier la mise en scène qui va dans ce sens et les variations de rythme »* (2020) : c'est bien dans l'articulation entre le propos du film et la façon dont celui-ci le porte narrativement et esthétiquement que s'élabore pour elle le sens de l'intervention.

Du point de vue d'Eliane, LAAC vise à *« ouvrir* [les adolescents] *sur le monde à travers l'art cinématographique »* (2023), tandis que Marissa estime que *« participer à la formation des opinions »* fait partie des objectifs des interventions, en créant notamment

183 On pense ici à la définition de « geste » qu'en donne Citton (2012), prenant lui-même appui sur le philosophe Agamben (2002) : « *le geste est une apparence qui se détache de nos actions pour gagner une agentivité propre*, dont se nourriront à la fois nos gestes et nos actions ultérieures. Il participe ainsi d'une dimension esthétique que Giorgio Agamben situe à l'articulation de l'art et de la vie » (p. 58).

des passerelles entre l'histoire du cinéma et la société actuelle. Pour la grande majorité des intervenants, l'éducation au cinéma telle qu'ils la pratiquent est aussi une éducation par le cinéma ; l'un ne peut aller sans l'autre.

2.3. Laisser une trace au-delà du film…

À la question portant sur ce qui leur tient le plus à cœur dans leur activité d'intervenant, Mathilde répond : *« Transmettre mon goût pour le cinéma et l'amour des récits. Partager de la beauté et du plaisir. Participer d'une émancipation des élèves par le cinéma »*. Elle poursuit : *« Je veux qu'ils comprennent que rien ne peut se faire sans eux et qu'ils s'engagent.* […] *je veux qu'ils prennent conscience que le film est un objet complexe, construit, plein de sens ; que le film, quel qu'il soit, est un miroir dans lequel on peut se refléter et mieux comprendre soi, les autres et le monde »* (2023).

Comme Mathilde, Erwan est convaincu du pouvoir qu'a le cinéma d'appréhender le monde dans sa complexité : *« Et même si le film est éloigné d'eux par le temps et d'une certaine façon par la culture, le cinéma a ce pouvoir de développer la complexité et la profondeur du regard adolescent et donc de toucher à quelque chose d'universel* » (Erwan, 2020).

Nous touchons ici du doigt une certaine ambivalence dans la construction de l'activité d'intervenant que Boutin (2015) a déjà observée à propos de la médiation du cinéma : dans la mesure où celui-ci est déjà une médiation en soi, la pratique de la médiation se traduit comme un « second vis-à-vis du cinéma » (p. 232), posant la question paradoxale de la nécessité et de l'effacement de la médiation. Montoya (2008) avait fait apparaître un premier paradoxe structurant plus généralement l'ensemble du champ de la médiation culturelle :

> La tendance de la médiation, quel que soit son champ d'application, est d'abolir l'écart ou de résoudre le conflit qui fondait la nécessité de son intervention, et de ce fait, de disparaître dans sa propre réalisation. Un principe paradoxal régit donc la construction et le développement des activités de médiations […]. (p. 26)

Si les intervenantes et intervenants arguent de la puissance du cinéma dans sa capacité à réfléchir le monde, à se donner comme matière sensible à penser, ils revendiquent parallèlement leur rôle dans son intelligibilité – notamment auprès d'adolescents dont l'univers familial se trouve éloigné par cette pratique. Au-delà, créer un souvenir, laisser une trace constitue le sel des interventions ; c'est ce que traduit ici ce long extrait de la transcription d'un échange entre plusieurs intervenants (R-2021) :

> *«* […] *Dans les moments les plus difficiles, une séance post-vacances de 8 à 10, t'as l'impression que tu ne les as pas intéressées… En fait, tu te rappelles les fois où il y a quand même des élèves qui se disent "Ah mais en fait, j'avais l'impression de ne pas*

avoir aimé mais en fait 5 ans plus tard, 10 ans plus tard, j'y repense, c'est vrai, j'avais vu ce film, c'était vachement intéressant, on avait discuté avec quelqu'un qui était venu". Qu'il y ait quelqu'un qui l'ait vu à 15-16 ans et qui soit capable déjà de s'en souvenir, je trouve ça chouette en fait. » (Florent)

« On se rappelle d'un visage, on se rappelle d'un film et aussi, on se rappelle aussi peut-être d'un discours… C'est assez frappant parce qu'il y a cette espèce d'alliance, si je puis dire entre un objet filmique, un objet culturel, un intervenant ou une intervenante, c'est-à-dire un humain, c'est-à-dire quelqu'un qui vient, qui porte un visage et qui tient un discours, et du coup il y a une espèce d'interaction : c'est pas juste un film déconnecté d'un discours, c'est pas une conf, c'est l'interaction entre les 2 et c'est ça qui crée quelque part une présence. Et ça crée un effet souvenir […] *»* (Guilhem)

« J'ai vécu des expériences similaires : je me souviens le premier, le tout premier film que j'ai fait pour Lycéens au cinéma, c'était Tigre et Dragon[184] *et il y avait un élève pour qui cette culture asiatique était très importante* […] *parce que c'était sa culture et que les autres ne comprenaient pas. Et un jour, je l'ai croisé dans un restaurant des années après et ça l'avait absolument marqué : le fait d'avoir amené ce film, d'en avoir parlé de façon positive, d'avoir fait comprendre aux autres ce qu'était cette culture et ce cinéma asiatique ; ça marque une époque en fait, ça met un point d'ancrage dans une rencontre avec un film, mais aussi ça concentre aussi ce qu'a été leur vie à ce moment-là. Tout vient se concentrer sur ce point. »* (Emmanuelle)

Ainsi, il ressort une volonté et une satisfaction à « marquer » les adolescents dans leurs expériences de spectateur. C'est ainsi une expérience éducative (informelle) que revendiquent les intervenants.

2.4. Ouvrir ou transformer les regards ?

Les visées d'une intervention auprès des élèves sont de plusieurs ordres, se croisant parfois, selon les intervenants et la façon dont ils s'approprient leur activité : favoriser la rencontre entre les films et les élèves, créer du jeu dans la réception, permettre une appréciation éclairée… Si la plupart des intervenants participent à modifier le regard des élèves sur les films, ils sont peu nombreux à le revendiquer comme l'objectif central de leur travail auprès des adolescents. Gauthier est de ceux-là : *« Il faut bien que mes interventions servent à quelque chose… »* (2020), comme Thibaud – *« c'est bien le but des interventions… »* – qui entend par ailleurs *« donner aussi des outils critiques, en espérant que les élèves s'en souviennent quand ils seront devant un écran »* (2020).

La plupart d'entre eux précisent néanmoins qu'il s'agit moins de modifier directement l'appréciation des élèves sur les films que de rendre possible l'échange de

184 Film d'arts martiaux réalisé par Ang Lee et sorti en 2000. Coproduction internationale entre la Chine, Taïwan, Hong Kong et les Etats-Unis.

points de vue et de permettre aux élèves de mieux saisir les enjeux du film (culturels, sociaux, esthétiques, narratifs) :

> *« L'objectif n'est pas tant d'aimer ou de ne pas aimer le film mais plutôt de comprendre le langage d'un cinéaste et d'être ouvert et curieux. Certains films nécessitent un apport contextuel important (je pense à* Josep *par exemple) et je pense que les interventions servent également à cela pour en faciliter l'approche. »* (Jeanne, 2022)

Par ailleurs, les intervenants s'accordent à penser que le plaisir ne réside pas nécessairement dans l'expérience du film, mais parfois au niveau de l'intervention : *« même les élèves qui n'ont pas apprécié le film ont semblé heureux de pouvoir l'analyser, et se montraient même surpris (dans le bon sens du terme) »* (Eliane, 2020) ; *« Les élèves étaient contents de pouvoir discuter du film avec moi et entre eux et semblaient l'avoir mieux compris à la fin de l'intervention »* (Clémence, 2020), *« l'appréciation du film étant positive sur* [*Breakfast club*], *les interventions ont plutôt permis de déployer les enjeux du film »* (Mathilde, 2020).

C'est parfois à l'intersection de ces deux dimensions – expliciter pour faire apprécier – que se situe le cœur de l'activité pour certains intervenants, à l'image de Clémence :

> *« Je pense que mes interventions sur ce film ont permis à une grande majorité d'élèves de mieux comprendre et de mieux apprécier ce film* [Tel père, tel fils]. *Les valeurs transmises par Kore-Eda n'étaient pas toujours très bien comprises mais mises en lumière par les explications de mise en scène, elles sont devenues plus évidentes. »* (2020)

L'explicitation de certains choix permet aux intervenants de rendre intelligible la portée sociale du film, et ainsi de contribuer à nourrir le rapport au film des élèves. Ainsi, Patrice entend *« montrer par les choix de mise en scène que fait Kore-Edda, qu'il se place toujours à hauteur des enfants, qu'il est de leur côté »* (Patrice). D'autres intervenants, parfois plus critiques que les élèves sur les films, témoignent de la façon dont les interventions offrent un cadre privilégié pour partager les points de vue différents, avec l'intervenant, ou entre eux : **«** *Si leur identification au film* [*Breakfast club*] *n'a pas changé, les élèves, néanmoins ont entendu et accepté une voix plus critique »* (Auriane, 2020).

La plupart des intervenants relativisent la place qu'ils occupent dans la réception, reconnaissant aisément que les jeunes publics sont autonomes, qu'ils n'ont pas besoin d'eux pour les apprécier ou non : *«* […] *j'ai l'impression que dans l'ensemble, ceux qui ont apprécié sont restés sur leur position et vice versa. La vision du film suffit je pense à avoir un avis dessus.* […] *sur leur appréciation générale de l'œuvre je ne pense pas que les interventions aient eu ce pouvoir »* (Hugo). Il s'agit alors plutôt de favoriser une autre manière de voir les choses, éventuellement de permettre aux élèves de *« s'approprier à*

nouveau les enjeux du film » (Hugo) et de se construire un avis « éclairé » sur les films, comme l'exprime également Auriane : *«* […] *je les ai aidés à affiner et argumenter leurs appréciations. Notre travail était de parvenir à dépasser leurs sensations premières, ou en tout cas de savoir les analyser »* (2020).

2.5. S'émanciper de la forme scolaire ?

S'ils estiment majoritairement ne pas viser la transformation des goûts et des pratiques des élèves en matière de cinéma, les intervenants entendent en revanche amener les élèves à *« faire un pas de côté »*, par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, que ce soit du côté de la famille, de leurs propres pratiques ou de la culture scolaire.

Comme pour les artistes observés par Filliod (2008), les différences entre les intervenants vis-à-vis du rapport au travail en milieu scolaire sont significatives de ce point de vue : avoir été ou non en contact, dans des expériences antérieures, avec des contextes d'éducation, d'animation, de médiation, peut modifier le rapport à ce « travail artistique contextualisé » (p. 96). Ainsi, les enjeux de l'intervention se situent moins dans leurs statuts que dans leurs attitudes, leurs manières d'être et de vouloir partager des contenus, « qui sont, du fait du contexte, en lien très étroit avec l'"éducatif" et le "relationnel" » (p. 96).

La dimension sensible de la réception apparaît comme la matière première sur laquelle ils entendent s'appuyer pour mener leurs interventions : *« amener l'art et la pratique auprès des élèves, c'est ramener une dimension sensible justement et pas du tout intellectuelle »* (Emmanuelle, R-2022). C'est ce qu'ils défendent, malgré le constat, souvent répété, d'un cadre peu propice à l'expérience sensible, tant par la prégnance de la forme scolaire que par la temporalité contrainte des interventions. Le poids de l'institution est perceptible par beaucoup d'intervenants qui le regrettent et, parfois, doutent de la préservation du sens de leur action dans un cadre si rigide :

> *« Je me sens souvent éloignée des méthodes des enseignants du secondaire. La plupart ne prennent pas vraiment le temps de repositionner mon intervention dans son contexte (sortie au cinéma, dispositif, etc.) ou de poser leurs attentes qui permettraient de motiver les élèves tout en donnant un cadre à l'action que l'on mène ensemble. De ce fait, j'ai souvent la sensation d'une action isolée qui manque de sens (pour moi), là où j'aimerais un travail réellement conjoint dans une dynamique de projet. Peut-être que le dispositif, dans son ampleur sur le territoire, ne permet pas vraiment ça.* […]. *»* (Jeanne, 2020)

Un décalage se manifeste souvent entre les aspirations des intervenants et le contexte relativement normé dans lequel ils interviennent. *« Favoriser la découverte »*, « *susciter la curiosité », « donner envie »*… ces expressions reviennent sans cesse dans la bouche de ces acteurs qui ont à cœur de transmettre leur goût pour le cinéma et, au-delà, de contribuer à l'éducation informelle des adolescents. Ce qui justifie à leurs yeux cette place,

si modeste soit-elle, est la relative liberté vis-à-vis des attendus de l'école, malgré les contraintes soulignées plus haut. Clémence identifie sa posture en opposition à celle de l'enseignant : *« je n'arrive pas en position de professeur mais de "médiatrice". Je fais le lien entre les élèves et le cinéma et entre les élèves et le film »* (2020).

Par ailleurs, l'absence de programme, d'objectifs d'apprentissage, de forme scripturale et d'évaluation leur semble favoriser des attitudes émancipées de la forme scolaire, comme l'émergence de prises de parole moins réglementées : *« Le temps d'échange et d'expression moins formel que celui habituel des cours, qui permet à certain·e·s qui participent peu de donner leur voix/opinion et d'interagir sur des thématiques peut-être pas/peu abordées dans le programme scolaire »* (Sonia, 2023).

Les intervenants considèrent qu'ils participent à *« faire entrer l'imaginaire dans l'établissement et sortir le leur de l'espace scolaire »* (Anne-Lise). Pour tenter de s'en extraire, ils cherchent à remobiliser les impressions premières qu'ont eues les élèves à propos des films :

> *« J'essaye de transformer le film en un espace à arpenter à l'infini, en un objet à manipuler dans tous les sens, en une matière malléable capable de métamorphose. J'essaye de permettre à ceux qui en ont envie d'y entrer par n'importe quelle porte. Une remarque, l'aveu d'une émotion ou d'une sensation ouvre immédiatement une brèche dans laquelle je m'engouffre en tentant d'entraîner les élèves à ma suite. »* (Mathilde, 2020)

La sortie de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) – organisation du temps, des savoirs et de la relation à l'intérieur de l'espace scolaire – est un leitmotiv récurrent malgré la faible marge de manœuvre dont les intervenants disposent concrètement pour mener à bien leur action dans le cadre de LAAC. L'idée de participer à une éducation qui s'en émancipe en partie se fonde sur les témoignages d'enseignants qui observent, à l'occasion des interventions, des changements de comportement chez leurs élèves. Cela n'est pas sans rappeler certaines conclusions de l'étude menée par Montoya (2017) à partir de plusieurs enquêtes sur des projets d'EAC :

> Les élèves sont avant tout sensibles au fait que les projets dérangent la « forme scolaire » et que les artistes n'ont pas « *des manières de professeurs* », pour reprendre les propos d'un élève à propos d'une cinéaste. Parce que les artistes peuvent être en décalage avec les règles de discipline de la classe et qu'ils interviennent de façon ponctuelle sur des activités qui ne font pas l'objet d'une évaluation notée, ils sont à même de tisser avec les élèves une relation de « bienveillance » (Montoya, 2017, p. 43)

Bien que les intervenants LAAC ne soient majoritairement pas des artistes, force est de constater qu'ils exercent une fonction similaire, une sorte de « charisme de fonction » (Montoya, 2017) qui dépend peut-être davantage de la situation extra-ordinaire que leur présence induit que de leur identité propre. En ce sens, et de façon modeste, LAAC détient

le pouvoir « si ce n'est dissolvant, du moins infléchissant de ce que l'on appelle la "forme scolaire" » (Barrère & Montoya, 2022, p. 60) que les acteurs investissent pleinement. Si les enseignants considèrent les interventions comme des temps de respiration, les intervenants expriment un désir de s'affranchir du cadre et des manières de faire des enseignants telles qu'ils les projettent, estimant comme Jeanne que l'un des apports majeurs pour les jeunes est de *« rencontrer des adultes qui ont d'autres approches que celles des enseignants »* (2020), notamment le recours délibéré à la matière sensible.

2.6. Passeurs d'un rapport sensible à un rapport réflexif au cinéma ?

Pour les intervenants, l'articulation des deux piliers de LAAC semble fondamentale : aller voir des films au cinéma et prendre le temps ensuite de s'exprimer à leur sujet. Ils ne sont d'ailleurs pas sans rappeler le modèle ciné-clubiste, fondant dans la seconde partie du XXe siècle l'idéal de l'éducation au cinéma et par le cinéma. Si la figure de l'animateur de ciné-club a évolué au fil des générations de cinéphiles, se déplaçant du pôle de l'éducation populaire à celui des cercles intellectuels et cinéphiles (Souillés-Debats, 2017), celle de l'intervenant traduit une forte hétérogénéité prise entre ces deux pôles, mais dont l'expérience sensible semble former un fond commun.

Le rôle premier que les intervenants se donnent consiste souvent à réactiver l'expérience sensible vécue par les élèves en salle avant d'entrer dans une réflexion plus analytique sur les films. Quand les élèves acceptent *« le jeu de l'analyse, la sensation du film comme objet pensé et construit demeure une grande révélation. C'est ce qui est le plus difficile à transmettre et donc tout l'enjeu de notre travail »* (Mathilde, 2020).

Voir les films en salle de cinéma dans le cadre du dispositif LAAC leur apparaît essentiel : *« c'est le rapport à la salle - ADN du cinéma - que nous devons d'ailleurs favoriser »* (Mathilde, 2020) ; en particulier parce qu'elle conditionne l'expérience sensible vécue par les adolescents :

> *«* […] *pour ceux qui ne vont plus du tout au cinéma, lui préférant les écrans domestiques pour raison de confort ou aspect financier, il est important de rappeler l'expérience sensorielle que représente la salle de cinéma, nous immergeant par le son et l'image. Beaucoup de films proposés par le dispositif auraient eu un impact moins fort, auraient sûrement moins plu, s'ils n'avaient pas été diffusés sur grand écran. »* (Sonia, 2023)

C'est la possibilité de vivre en commun des émotions comme le dit Fabien à propos notamment des séances de projection de *Psychose* : *« C'est avoir peur ensemble et venir vérifier qu'on appartient à la même humanité et que d'autres ont peur sur les mêmes choses* […] *»* (R-2021).

En se déployant sur deux temps, LAAC vient conjuguer deux processus : l'acte sensoriel (voir, entendre…) et l'attention délibérée face au film. En cela, la salle de cinéma

ne représente pas seulement pour les intervenants le lieu consacré du 7e art, mais un cadre favorisant l'attention et donc l'expérience spectatorielle :

> *« L'expérience de la salle est irremplaçable : la notion de hors-champ a du mal à exister ailleurs qu'en salle. Le temps de la séance est important car c'est dans cet effort, dans cette soumission au regard d'un autre que peuvent advenir des émotions, des sensations différentes de celles transmises par les autres modes de projection. »* (Elias, 2023)

Finalement, les intervenants défendent les conditions propres à l'écologie de l'attention telle que Citton (2014) la théorise. La salle comme lieu d'expériences sensibles participe ainsi de la médiation, favorisant à la fois le divertissement, l'attention et ***« la transmission du plaisir du cinéma »*** (Luka, 2023) à l'œuvre dans leur idéal du dispositif LAAC.

La question cruciale pour les intervenants tient à ce paradoxe qui est de prolonger l'expérience sensible dans le cadre contraint de l'école. Pour tenter de s'en extraire, ils tentent de créer un lien avec l'expérience de projection des adolescents et de faire appel à leurs premières perceptions des films, comme nous l'avons vu plus haut, à travers les propos de Mathilde. Pour elle, *« une remarque, l'aveu d'une émotion ou d'une sensation ouvre immédiatement une brèche dans laquelle je m'engouffre en tentant d'entraîner les élèves à ma suite »*.

Pourtant, partir du sensible pour peu à peu construire de l'intelligible s'avère compliqué lorsque le film ne procure pas de sensations immédiates, quelles qu'elles soient. C'est ce que Mathilde regrette à propos de *Tel père tel fils*, dont *« la forme "minimaliste"* […] *n'a pas permis le choc de cinéma, mélange de surprise, d'inconfort et de plaisir, que l'on espère lors de la projection des films en salle. Choc qui sert d'accroche ensuite au moment des interventions »*.

Les intervenants s'accordent ainsi à penser que plus les adolescents s'engagent émotionnellement dans le film, plus le travail réflexif semble abordable, et que c'est justement de leur ressort à eux de sortir de ce que Bergala (2002) appelle « le critère de la seule émotion et du plaisir "à l'unité" » (p. 45) pour construire un espace propice au dialogue et à la réflexion :

> *«* Breakfast Club *et* Tel père, tel fils *ont parlé aux élèves de toutes les classes et ont créé chez eux une forte réponse et envie de discuter, parce-que ce sont des films dans lesquels ils peuvent se retrouver, des films qui créent chez eux des échos émotionnels. C'est par ce biais qu'on peut espérer les intéresser à l'analyse filmique* […] *le but n'est pas de faire un cours magistral qui exclut les élèves mais de créer un dialogue, tout en apportant une certaine "expertise". C'est cela qui, à mon sens, marque une intervention bénéfique et réussie. »* (Clémence)

Pour les intervenants, l'expérience sensible des films constitue donc le précieux préalable à leur intervention, qui apparaît ainsi comme le second processus dans la

« construction » des jeunes spectateurs, les incitant alors à prêter attention aux films, à s'y intéresser. Comme le dit Emmanuelle, l'intérêt n'est *« pas inné quoi, il est à créer ! »* (R-2021). Un double rapport au cinéma s'élabore ainsi : *« Il me semble que (d'une manière générale), nous avons su dépasser (sans la renier) la simple émotion lors de la projection d'un film pour avoir une réflexion plus générale sur le cinéma, l'art et le monde »* (Auriane, 2020).

Cette mise à distance de l'expérience sensible et émotionnelle passe généralement par un travail de contextualisation et d'analyse narrative et formelle, où sont mises en évidence les intentions des créateurs et créatrices. Pour Luka, il s'agit d'*« éveiller au langage cinématographique et faire comprendre que les artistes font des tas de choix lorsqu'ils conçoivent une œuvre… »* (Luka, 2023)

> *« Comprendre par la mise en scène, la création d'une émotion. Porter une réflexion sur une époque, un contexte... Mais surtout prendre le temps de nommer et chercher à comprendre son ressenti, permettre un temps d'écoute en dehors de la frénésie de l'apprentissage où peuvent être abordés, par l'outil du cinéma, des sujets plus personnels par des discussions, des échanges, pour comprendre le monde global et leur monde plus intime. »* (Hugo, 2022)

L'intervention devient alors le cadre de la réactivation de la matière sensible et de sa transformation en un autre objet : *« un film qui à la base pouvait se résumer par les élèves à un "j'aime" ou un "j'aime pas", devenait, au fil des deux heures, autre chose. Il devenait un objet d'émotion et de réflexion »* (Erwan, 2020).

Synthèse de la quatrième partie

La présence des intervenants concourt à dessiner une réalité complexe du dispositif LAAC parce qu'elle suggère la remise en cause d'une vision idéalisée de la rencontre révélatrice avec l'œuvre mais aussi parce que « la médiation n'est pas neutre » du point de vue axiologique : « elle engage des valeurs qui en font un enjeu normatif, voire, dans certains cas, politique » (Heinich, 2009, p. 22). Dans la mesure où LAAC appartient au long processus historique où s'entrecroisent une multitude de modèles et de conceptions de l'éducation au cinéma, les acteurs qui y participent font figure d'héritiers qui, à leur tour, transmettent un rapport à l'objet cinéma, voire au monde, par la manière dont ils investissent l'activité. L'acte de médiation tel qu'il est vécu par les intervenant engendre une transformation et s'apparente à une intervention sur le sujet. Comme « les enseignants, les éducateurs, les formateurs » engagés dans une médiation pédagogique, les intervenants « ne sont plus seulement des intermédiaires facilitateurs, mais des agents de la construction du sujet » (Chappaz, 1996, p. 13).

Ce qui s'inscrit en creux dans le sens qu'attribuent les intervenants à leur activité de passeurs et de médiateurs, ce sont ainsi des questions très politiques : l'idéal de

l’accessibilité du cinéma comme art au plus grand nombre et de ses vertus démocratiques et citoyennes ; le pouvoir créateur et éducateur de l’artiste et de l’œuvre, la transmission d’un goût pour le cinéma, mais aussi l’affirmation d’une culture commune à partager et l’idéal émancipateur. Le « modèle esthétique de l’éducation » qui conçoit « l’éducation au cinéma, comme art porteur d’expériences esthétiques, comme éducation exigeante » (Kerlan, 2023, p. 128) est pleinement valorisé. Pourtant, si la conception humaniste qui prône la démocratisation culturelle en mettant en valeur les œuvres de répertoire – et dont l’éducateur doit faciliter l’accès pour que chacune et chacun puisse s'élever et s'accomplir – demeure une référence implicite ou explicite, elle ne constitue pas le seul socle de pensée. Ce qui fonde l’action des intervenants se nourrit d’une multitude d’héritage et se transforme aussi au contact des environnements et en interaction avec les autres acteurs du dispositif.

PARTIE 5. LAAC, un dispositif en mouvement

> *« Parce que l'interaction par définition n'est pas une activité solitaire, une idée de la conduite humaine centrée sur cette idée ne se focalise pas sur des actes isolés d'individus mais sur le développement de l'action collective, sur la façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont tous contribué. »* Howard S. Becker (2004)

> *« Relier ne signifie pas un consensus béat. Relier suppose la révélation de la conflictualité, de la difficulté. »* Edgar Morin (1995)

> *« La crise de l'éducation doit être pensée* […] *dans l'ambiguïté du sens, c'est-à-dire en constatant le plus lucidement possible la disparition d'un monde, mais sans méconnaître toutefois les possibilités nouvelles qui s'esquissent. » (*Michel Fabre, 2011)

Contrairement à l'idée d'une transmission linéaire d'un contenu et d'une transposition rationnelle d'une action telles que pensées et produites au niveau institutionnel dans le cadre de la démocratisation culturelle, « l'activité effective *engage le jeu de l'interaction* dans le sens d'une *tendance qui fait dispositif* [souligné dans le texte] » (Albero, 2018, p. 126). Prendre en considération les différentes catégories d'acteurs participant d'une manière ou d'une autre au dispositif LAAC s'avère ainsi essentiel pour penser ce qui s'y joue, clarifier la situation d'intermédiation et mettre ainsi en évidence la logique de circulation et la dimension dialogique qui lui sont propres. C'est tout l'enjeu de cette thèse que de mettre en évidence les dynamiques traversant le dispositif et la place de choix qu'y occupe l'intermédiation dans un contexte de reconfigurations multiples. Ainsi, comment comprendre alors la complexité de ce qui se produit quand les acteurs interagissent pour conduire une action que chacun interprète différemment, selon des conceptions, intentions, préoccupations, manières de faire et d'être singulières ? Comment comprendre LAAC quand les acteurs qu'il mobilise et les publics à qui il s'adresse réagissent, réinterprètent, rejettent : en un mot, se montrent actifs dans leurs appropriations ? Comment deviennent-ils finalement aussi des prescripteurs ?

Dans une perspective diachronique, émergent deux processus à la fois complémentaires et contradictoires : la stabilité et le changement[185] – dont la tradition interactionniste reconnaît l'évidence et la constance. Examiner LAAC revient à nous intéresser aux processus – et donc à des situations en mouvement – bien que certains éléments relèvent de formes stabilisées. Albero (2018) a mis en évidence le problème que revêt la réification : « la transformation du vivant en *chose*, autrement dit la réification de phénomènes dynamiques et évolutifs en entités statiques, homogènes, unimodales, stables dans le temps » (p. 126) ne permet pas de penser la complexité d'un dispositif. Sans prétendre présenter de façon exhaustive l'aspect évolutif du dispositif LAAC, il s'agit néanmoins ici de saisir certaines dynamiques temporelles, d'observer la relation entre le passé et le présent, considérée comme le produit d'un mouvement continu.

Ce mouvement se situe à plusieurs échelles : au niveau sociétal, au niveau de l'institution qui impulse, coordonne, prescrit ; au niveau des associations porteuses du dispositif qui s'approprient, réorientent, prescrivent à leur tour ; au niveau des intervenants et au niveau des publics. À l'échelle micro-sociale, celle des acteurs sociaux en interaction les uns avec les autres, le mouvement est à relier à la notion d'appropriation dont G. Poizat (2014) a mis en lumière le processus dynamique, fait de transformations continues associées aux activités, elles-mêmes mobilisées par les sujets : « avec le concept d'appropriation, le temps devient un élément inhérent aux événements et n'est pas séparé selon les unités passé, présent, futur. […] Chaque action est le prolongement des actions passées et la préfiguration des actions futures » (Poizat, 2014).

Nous tentons ici d'identifier ce qui, à ces différents niveaux, *change*. Comme l'écrit Marcel (2014), « le changement peut affecter (et donc être repéré) au niveau des sujets (les acteurs de l'organisation), des artefacts (les produits de l'organisation), des actions (déployées au sein de l'organisation) et des connaissances (circulant au sein de l'organisation) » (p. 16). Deux types de changement traversent notre recherche : le changement dans la continuité et le changement dans la discontinuité (Baluteau, 2003). Il s'agit par ailleurs de prendre en compte les sources principales du changement : interne et externe à l'organisation (Marcel, 2014) ; celles-ci peuvent émerger du cadre sociétal (contextes politiques, culturels ; circonstances historiques) et du milieu spécifique (territoire, secteur professionnel, organisation particulière) (Guy, 2013). Pour autant, l'engagement des acteurs demeure le ressort central du changement, comme le précise Bernoux (2002, 2004), privilégiant une vision interactionniste de l'action humaine. Cette conception implique de considérer le changement comme un processus, au sein duquel les acteurs occupent une place importante. Si les déterminants – politiques, économiques,

185 Ce sont deux caractéristiques du système ouvert : l'irruption incessante de déséquilibre – produit par les interactions avec l'environnement – et le principe organisateur du système reposant sur le passage de l'équilibre instable aux déséquilibres. Prenant appui sur les historiens, et en particulier sur Braudel, Bernoux (2004) indique que le changement doit « être considéré comme un processus s'inscrivant dans une continuité et en même temps dans une rupture » (p. 320) ; il précise : « C'est l'idée très présente chez les historiens, de la lente diffusion des faits de changement, la longue durée si chère à Braudel (1986), où le changement est considéré à la fois comme un processus et comme une rupture » (p. 320).

sociaux, géographiques… – demeurent pertinents pour étudier le changement, ils ne suffisent pas : « ce sont les hommes qui gouvernent le monde [et] même s'ils puisent leurs attitudes dans l'interprétation des événements, ce sont eux qui, pour finir, construisent les sociétés et les organisations » (Bernoux, 2004, p. 55).

Notre travail repose sur la mise en lumière de certaines logiques d'interdépendance ; au niveau empirique, il s'agit d'examiner la façon dont les contextes et les acteurs, ainsi que les acteurs entre eux, sont liés. Les individus répondent aux événements, interagissent avec leur milieu, s'approprient des contenus et des usages. Comme les acteurs éducatifs qui s'accommodent, avec ingéniosité, aux différentes réformes (Brossais & Lefeuvre, 2018, p. 18), les acteurs culturels – intervenants et coordinateurs – font preuve d'inventivité et de créativité au sein de leurs pratiques au sein du dispositif LAAC. Sans nier le poids de l'institution – des structures – mais en se plaçant à leur niveau, on peut observer comment les interactions entre eux, et avec leurs environnements, constituent l'un des ressorts majeurs de la transformation du dispositif LAAC. Notre perspective consiste donc à croiser les regards des acteurs sur les changements affectant le processus de transmission culturelle de LAAC, et à examiner ceux qui sont directement impulsés par les acteurs.

Il nous appartient désormais de nous confronter à la difficulté d'exposition de notre interprétation et à la nécessité d'assumer la contradiction qu'une telle entreprise implique dans la mesure où la linéarité n'est pas de mise ici. Mais la contradiction est justement au cœur de la complexité : elle ne se dépasse pas, elle s'assume (Morin, 1982) ; c'est ce que nous tentons de faire en présentant selon une progression linéaire des éléments qui interagissent les uns aux autres, « ce qui est tissé ensemble » (*complexus*) (Morin, 1990).

Dans le chapitre 16, nous mobilisons des éléments de contexte éclairant la reconfiguration des transmissions culturelles en interrogeant les changements et les permanences. Ressaisir les environnements dans lesquels se déploient les changements touchant LAAC permet de mieux identifier le renouvellement des pratiques d'intervention dans un tel contexte, lesquelles sont analysées dans le chapitre suivant à partir des interactions entre les acteurs. Nous mettons en évidence, dans le chapitre 18 le rôle de la coordination locale face aux reconfigurations, en interrogeant la façon dont elle se positionne en tant qu'intermédiaire. Enfin, un dernier chapitre interroge la façon dont la coordinatrice s'affirme comme porteuse ou accompagnatrice du changement et revient sur la place de l'apprentie-chercheuse dans le processus de changement.

Chapitre 16. Des environnements de la transmission culturelle en mutation

Plus de vingt ans se sont écoulés depuis la création des dispositifs d'éducation au cinéma et de nombreux changements ont traversé la société dans ce laps de temps. Il ne s'agit pas ici d'y revenir de façon exhaustive, bien sûr, mais de pointer, à travers le regard des acteurs, les mutations de certains environnements dans lesquels ils évoluent.

1. L'École, un lieu de transmission qui change

L'École est un lieu de transmission en mutation qu'il faut ressaisir dans un contexte de « crise multidimensionnelle » de l'éducation : la « crise de l'enseignement est inséparable d'une crise de la culture » (Morin, 2014/ 2020, p. 49) ; cela est d'autant plus prégnant que « la laïcité, vertu cardinale de l'enseignement et de la République, est [elle-même] en crise » (p. 51). Le champ de l'éducation est soumis à de nombreuses réformes, venant elles-mêmes produire un changement permanent. Certaines viennent influer sur la dimension organisationnelle du dispositif LAAC, mais aussi sur la façon dont les acteurs le vivent au quotidien sur leurs terrains.

1.1. Institution et réforme

Enseignants comme intervenants ont identifié des changements affectant, de près ou de loin, le dispositif LAAC. Parmi eux, les acteurs identifient l'évolution des curriculums et de l'organisation au sein des établissements scolaires, laquelle serait *« de plus en plus acrobatique et chronophage à cause de la multiplication des groupes, matières, options et de la dispersion des emplois du temps »* (Mathilde, 2021).

La réforme du lycée[186] a récemment affecté le dispositif et produit à son tour des changements[187]. C'est ce qui transparaît dans les verbatims des enseignants ; en juin 2022, 45 % d'entre eux estiment que la réforme du lycée a eu un impact, puisqu'elle a compliqué la participation au dispositif à cause de l'éclatement des classes en petits groupes, rendant les sorties et les temps d'intervention très difficiles à organiser, du programme plus contraint et plus dense les autorisant moins « à "sacrifier" des heures pour les intervenants extérieurs » (enseignante au lycée Joliot-Curie de Sète), et du changement de calendrier concernant les épreuves. Ainsi, parce qu'elle concerne essentiellement les classes de

186 La réforme des lycées professionnels ne s'est mise en place qu'à partir de la rentrée 2023 (cf. le Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019) ; nous n'avons pas pu en observer les effets sur le dispositif.

187 Les changements et les « effets en cascade » de la réforme sur l'organisation de la vie du lycée sont notamment identifiés par Ivanoff (2022, pp. 19-22).

Première et de Terminale, la réforme du lycée est venue renforcer le phénomène de concentration sur le niveau de Seconde[188]. C'est ce que constatent également plusieurs coordinations du dispositif : « Certaines coordinations remarquent sur le terrain que les inscriptions se reportent sur les classes de seconde et appellent de ce point de vue une réflexion sur le corpus du dispositif » (bilan national du CNC 2020-2021).

Lorsque les enseignants maintiennent l'inscription de leurs classes supérieures, ils exploitent généralement moins les films pour leur visée d'ouverture culturelle, que pour nourrir leurs cours, voire la préparation du Grand oral. C'est ce que relate cette enseignante du lycée Jean-Pierre Vernant de Pins-Justaret : *« La folie étant un thème abordé dans le cadre de la spécialité HLP[189], le film se prêtait particulièrement bien à l'étude. Plusieurs élèves intègrent d'ailleurs ce film dans leur exposé de Grand oral.* » Les intervenants estiment que ce phénomène s'est intensifié depuis la mise en œuvre de la réforme.

Enfin, un autre changement, à peine amorcé, mais dont les acteurs ont perçu très fortement les premières retombées à l'automne 2024 : la mise en œuvre du « Pacte enseignants ». Le 8 août 2023, un décret prévoyait un plan pour assurer le remplacement de courte durée (RCD)[190] des enseignants. Il incite fortement les chefs d'établissement scolaire à organiser les réunions, temps de concertation et formations en dehors du temps scolaire ou en distanciel, et à prévoir les sorties scolaires sur une même période « pour éviter la dissémination sur l'année et limiter l'impact sur le temps d'enseignement pour les élèves des enseignants accompagnateurs » (p. 6). La perspective clairement affichée dans le texte prévoit que « 100 % des formations soient assurées en dehors du temps de face-à-face pédagogique » (p. 6).

Entré en vigueur le 21 mars 2024, il a fait l'objet d'importantes controverses du côté des enseignants, ainsi que des acteurs du monde culturel, ou directement impliqués dans les dispositifs d'éducation au cinéma. Une lettre ouverte a notamment été adressée aux ministres de la Culture et de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour protester contre le décret et le guide de remplacement édité fin septembre 2023[191]. La lettre ouverte, portée par l'association L'Archipel des lucioles[192], s'inquiète donc des effets de ce Pacte dans l'organisation des dispositifs, étant donné qu'« il vise, d'une part, à proposer les formations hors du temps scolaire et d'autre part, à conditionner les sorties scolaires à un protocole de remplacement »[193], tandis que les dispositifs d'éducation au cinéma reposent

188 Pour l'année scolaire 2021-2022, les élèves de seconde représentent 56 % des inscrits au dispositif LAAC en Occitanie (les élèves de Première et de Terminale représentent respectivement 28 % et 12%; les classes de BTS : 4 %; les apprentis et élèves d'autres structures ne forment que 1 %).

189 Spécialité Humanités, littérature et philosophie.

190 Cf. le décret n° 2023-732 du 8 août 2023 relatif au remplacement de courte durée dans les établissements d'enseignement du second degré.

191 Le guide, édité fin août 2023, est disponible sur le site Internet d'Eduscol : https://www.education.gouv.fr/media/157368/download Dernière consultation : le 19 juin 2024.

192 L'Archipel des Lucioles, anciennement l'association Passeurs d'image, coordonne les dispositifs nationaux d'éducation à l'image Maternelle au cinéma, école et cinéma, collège au cinéma, Passeurs d'images.

193 Lettre ouverte disponible sur le site Internet de l'Archipel des lucioles :

principalement sur le volontariat et la formation des enseignants qui demeurent particulièrement fragiles[194]. La tribune relaie les échos de premiers « effets négatifs de cette nouvelle mesure sur plusieurs territoires autant sur les inscriptions aux formations qui sont en net recul que sur les séances de cinéma dont plusieurs ont été supprimées ». C'est aussi ce que les coordinations de LAAC font remonter à l'échelle nationale[195].

1.2. Des savoirs, des cultures et des pédagogies en mouvement ?

Les changements qui traversent l'École concernent-ils aussi la transmission des savoirs ? Du point de vue des objets et des savoirs à transmettre d'abord : faire société est un enjeu politique, social et éducatif, et envisager d'y répondre par le biais d'une « culture commune », dans un contexte où « le mélange des genres » (Lahire, 2014, p. 557) prévaut, nécessite de réfléchir aux savoirs à transmettre. Si la persistance des discussions à ce sujet est manifeste tant dans la sphère publique qu'académique (Amadio et al., 2014), force est de constater que les *curriculum* évoluent finalement peu au regard des transformations que connaît la société (Bautier & Rayou, 2009, pp. 65-100 ; Jonnaert et al., 2020, pp. 19-40). Comme pour les savoirs à transmettre, le choix des objets culturels à partager avec les jeunes générations s'impose à un moment où, justement, les cultures des élèves, certes, mais aussi celles des enseignants évoluent fortement (Farges, 2017). Au-delà, l'hétérogénéité des façons de se représenter le métier d'enseignant s'accentue. Bautier et Rayou montraient déjà en 2009 que les enseignants développaient des pratiques différentes « en fonction de leur propre hiérarchisation négociée avec eux-mêmes ou les élèves, consciemment ou non, de leur propre « aisance » à articuler les différents domaines, à les faire valoir auprès des élèves » (p. 73) : si tel enseignant privilégie la transversalité des savoirs ou des compétences à développer, tel autre choisit une approche strictement disciplinaire quand un autre encore vise le développement subjectif et social des élèves.

Pour Houssaye (2011), « Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas » non plus. Il cite Hugon et Viaud (2004) qui ont montré combien l'éducation nouvelle demeurait marginale dans le secondaire, et il fait état de la « sacralisation de la pédagogie

---

https://www.archipel-lucioles.fr/tribune-dispositifs-scolaires Dernière consultation : le 19 juin 2024.

194 C'est déjà ce qu'exprimait Auclaire dans son rapport en 2008 : « La question de la formation des enseignants est aussi cruciale pour « Lycéens et apprentis au cinéma » que pour les autres dispositifs. […] Les formations ne sont pas systématiquement organisées comme prévu dans les cahiers des charges. Elles ne sont prises en charge par les rectorats dans le cadre des Plans Académiques de formation (PAF) que dans 9 régions sur 17. Tous les enseignants inscrits n'y sont pas présents, notamment en raison du nouveau régime des remplacements obligatoires. » (p. 55)

195 C'est en particulier le cas de la coordination du Café des Images et de Normandie Images qui a analysé un fort impact de ces mesures sur l'engagement des enseignants lors des formations : « L'organisation de ces formations le mercredi, suite aux directives rectorales, a eu un impact très important sur la participation des enseignants avec un taux global de 40 % d'établissements représentés aux formations, soit une participation en baisse d'environ de moitié par rapport aux années précédentes (82 % de participation en 2022/2023) » (document inédit transmis par l'un des coordinateurs).

transmissive » (p. 110), condamnant le changement à l'impasse. Malgré l'énonciation par certains enseignants d'une volonté de changement, il dresse le constat, en s'appuyant sur Guigue (2003), de « discours ambivalents, voire même contradictoires » et des pratiques relevant « d'une pédagogie interrogative stéréotypée » (p. 115). C'est ce qu'ont également observé Bautier et Rayou (2009) dans leur chapitre « D'autres savoirs, pour d'autres sujets », où ils s'intéressent à l'évolution du curriculum – désignant « les contenus d'enseignement, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation et de leur transmission » (p. 72). Pour ces chercheurs en SEF, la préconisation du débat et de l'importance prise par les échanges oraux dans les classes doit être appréhendée au regard d'« un affaiblissement des logiques et matrices disciplinaires au profit de matrices curriculaires prenant en compte de nouveaux contenus, leurs mises en scènes pédagogiques et leurs mises en forme langagières » (p. 73).

Il n'en reste pas moins que, si « les théories changent, les pratiques persistent », selon la formule de Housssaye, et si les avancées pédagogiques s'imposent au niveau de la rhétorique éducative, elles ont finalement peu touché les pratiques pédagogiques. Lorsque certains s'y inscrivent, ils ne sont pas toujours à l'abri des vulgates et des doxas pédagogiques (Bautier & Rayou, 2009), ce que Bernstein (1975) nommait déjà les « modes pédagogiques » (1975).

Dans le récent numéro de la revue *Éducation et sociétés* qui examine les rapports entre école, jeunesses et sociétés, Barrère (2023) invite à revisiter « les vieilles questions des finalités de l'école » à l'aune du renouvellement de la place qu'occupent, dans la réflexion, les jeunes et leurs expériences (pp. 5-6), et à prêter attention à l'évolution pédagogique en France. Elle rappelle que la recherche a pointé « les malentendus nés d'une nouvelle donne pédagogique, faisant plus de place à l'expression en classe des enfants et adolescents ou cherchant à motiver par des situations réelles les apprentissages scolaires » et a montré que « les pièges liés à la transmission n'étaient pas seulement liés à la prévalence d'une culture scolaire proche de la culture des classes supérieures […] mais bien présents aussi dans ces inflexions pédagogiques (Bonnéry 2003, Bautier & Rayou 2009) » (p. 8). Néanmoins, parallèlement à de nouvelles attentes sociales face à l'école, centrées sur l'enfance et l'adolescence, émerge un nouvel intérêt (au moins rhétorique) pour les pédagogies alternatives, essentiellement à l'école primaire (Leroy, 2022).

Enfin, avec la crise sanitaire vécue de 2019 à 2021, la continuité pédagogique a reposé sur « une relation plus ou moins préservée ou transformée par la distance et les moyens de la contrer ou de l'aménager » (Barrère, 2023, p. 9). Le contexte de la crise sanitaire est finalement venu déstabiliser des enjeux relationnels déjà largement éprouvés par la remise en cause plus globale des modalités traditionnelles de la transmission.

S'il n'est pas question ici d'identifier précisément l'impact du renouvellement de ces enjeux sur les pratiques pédagogiques déployées par les enseignants au sein du dispositif LAAC, on peut néanmoins distinguer plusieurs façons de l'appréhender – comme

un espace d'ouverture culturelle, un support aux savoirs disciplinaires ou une ressource intégrée à la progression pédagogique annuelle. Selon cette façon de s'approprier LAAC, les enseignants déploient des pratiques tout à fait différentes : certains adoptent une attitude très active, contrairement à d'autres qui s'en remettent strictement à la projection des films, et aux interventions, le cas échéant. On discerne également chez eux des attentes très diversifiées à l'égard des pratiques des intervenants, nous l'avons vu. Ils semblent néanmoins s'accorder sur l'idée que, dans la mesure où l'activité ne s'inscrit *a priori* pas dans la forme scolaire, les intervenants doivent mobiliser des modèles et des pratiques relevant de pédagogies actives – qui ne semblent d'ailleurs pas toujours désigner les mêmes réalités.

La question des pratiques pédagogiques dissimule une autre question, essentielle, celle des conceptions de l'éducation, dont les divergences conservent finalement une certaine stabilité à travers le temps : c'est « la confrontation toujours d'actualité entre un individualisme de la performance scolaire et un individualisme de l'épanouissement personnel », tandis que, parallèlement, se développe « la quête de nouvelles légitimations collectives en termes de cohésion, d'inclusion sociale, de lutte contre les discriminations et désormais d'enjeux écologiques » (Barrère, 2023, p. 10). Dans la même perspective, l'éducation au cinéma porte en elle une multitude de conceptions ; aussi, LAAC se retrouve pris dans ces tensions multiples, et devient un outil au service de ces visions de l'éducation éducative et culturelle.

2. LAAC face aux métamorphoses de la politique éducative et culturelle

Le dispositif LAAC se retrouve placé au cœur d'autres transformations, relevant de la politique culturelle. Dans son discours prononcé le 12 janvier 2024, à l'occasion de la passation de pouvoir avec Rima Abdul-Malak, Rachida Dati a affirmé sa volonté de « bâtir une nouvelle culture populaire pour tous » tout en s'inscrivant dans la continuité avec André Malraux dont elle a cité les propos : « Le ministre de la culture a pour mission de rendre accessible au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord la France ». D'un côté, Dati ancre son discours dans « cette belle tradition » comme elle la nomme, de l'autre, elle réaffirme les engagements pris par la politique de Emmanuel Macron, arguant autant l'importance de soutenir l'industrie culturelle que l'EAC : « Dans ce réarmement[196], la culture a une place essentielle à tenir, les industries culturelles et

196 Rachida Dati fait écho au discours des vœux du Président de la République de janvier 2024, dans lequel il a appelé au « réarmement de la France », essentiellement économique et industriel, le « réarmement civique » intervenant dans un second temps, soutenu par l'idée d'une transmission d'« une culture, une Histoire, une langue, des valeurs universelles qui s'apprennent dès le plus jeune âge. À chaque génération ». Discours de vœux du Président de la République du 31 décembre 2023.

créatives, les nouvelles technologies de diffusion aussi et surtout l'éducation artistique et culturelle » (discours du 12 janvier).

C’est en mobilisant l’héritage de l’éducation populaire, qu’elle défend la mise en œuvre du pass Culture :

> « Il est important que la culture soit accessible à tous, en particulier aux jeunes. C'est la finalité du pass Culture. Il faut que ce soit un instrument d'éducation populaire. Qu'elle participe de la défense des valeurs auxquelles nous tenons. Je crois dans l'importance de sa place dans l'éducation des jeunes générations. » (Dati, discours du 12 janvier)

De la même façon qu’André Malraux l’avait exprimé en 1959, la revendication démocratique que la ministre de la Culture Rachida Dati affiche s'inscrit dans la postérité du Front populaire ; pourtant, malgré la rhétorique en faveur de l’État-providence et de la politique de démocratisation culturelle prônant le légitimisme culturel, les orientations de Dati s’affilient au moins autant à la politique néo-libérale défendue par Emmanuel Macron, symbolisée par le « pass Culture ».

En créant le « pass Culture »[197], l’État entend renforcer la généralisation de l'éducation artistique et culturelle selon deux modalités financières : d’un côté, une part collective est prévue pour la mise en place de projets au sein des établissements scolaires à partir de la 6e, et de l’autre, une part individuelle est mise à la disposition des jeunes de 15 à 18 ans. Au-delà d’une rhétorique technophile, le pass Culture véhicule un discours ancré dans le paradigme fondateur de l’« accès à la culture » (art. 1er du décret du 1er février 2019). L’accès à la culture est d’ailleurs principalement envisagé du point de vue de l’accès à l’information, censée garantir en elle-même l’appropriation des objets culturels et des pratiques : « rapprocher la culture de tous les citoyens en donnant accès à l’information sur des propositions artistiques et culturelles à proximité, en suscitant l’envie des jeunes générations d’y participer »[198]. L’article 1 du décret n° 2021-628 du 20 mai 2021 instaurant le pass Culture institue par la même occasion « une application numérique géolocalisée » pour rendre celui-ci effectif et lui permettre de favoriser « la connaissance et l'accès aux offres culturelles destinées aux jeunes adultes et situées à proximité de l'utilisateur de l'application » et de veiller « à proposer des offres attractives et exclusives », « présentées de manière personnalisée aux utilisateurs. » C’est ce qui fait dire à Bonniel (2020) :

> On peut mesurer la pauvreté de la réflexion ministérielle en matière de conception de la culture et des fondements des politiques culturelles au fait que l’on assigne à une application et à la fascination supposée de la jeunesse pour le numérique le soin de redéfinir en pratique une « nouvelle forme de service public de la culture ». (p. 117)

197 Cf. Décret n° 2021-628 du 20 mai 2021 relatif au « pass Culture ». Extension au 1er janvier 2022 du « pass Culture » aux jeunes en âge d’être scolarisés.

198 Cf. le site du ministère de la Culture : https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Acces-publics-territoires-3-enjeux-du-pass-Culture Dernière consultation : le 19 juin 2024.

L'exacerbation des « singularités » et des individualités semble participer de ce glissement d'une « culture pour tous » vers une « culture pour chacun »[199]. Le retournement axiologique s'est progressivement opéré à l'ombre d'un héritage de façade ; le pass Culture serait l'occasion pour certains de « faire du neuf avec du vieux, les valeurs en moins ! » (Bonniel, 2020). Le principe de « labellisation » – des structures, des intervenants – et l'usage d'« applis » comme modalité d'accès aux « crédits » (pour la « part individuelle ») ou pour « sélectionner les offres pour les classes [et] gérer le crédit de dépense »[200] (pour la « part collective ») placent le pass Culture au sein du nouveau marketing culturel ou, comme l'écrit Bonniel (2020) dans « la logique néolibérale de la start-up nation ». Il apparaît au contraire, pour d'autres, comme « une tentative partielle d'intégration des nouvelles instances de recommandation propres aux cultures juvéniles : qu'il s'agisse de l'influence des pairs ou du réinvestissement – au sein de cet instrument d'action publique [le pass Culture] – de figures « d'infomédiaire » qui revendiquent une approche plus horizontale et égalitaire que verticale et hiérarchique » (Guillon, 2023, p. 71).

Les premières études pointent l'échec de l'outil en terme d'ouverture culturelle et la concentration des usages sur les « biens et services » déjà « consommés » (Langeard & Bordeaux, 2024), ce qui va dans le sens du rapport programmatique des jeunes aux films, que nous avons pu analyser dans le cadre de LAAC. C'est ce que relève aussi directement le rapport d'information du Sénat déposé le 11 juillet 2023 : « le volet individuel du pass ne satisfait encore qu'imparfaitement l'objectif de diversification culturelle qui lui était assigné » (cité par Langeard & Bordeaux, 2024, p. 43). Officiellement, il « encourage la diversité des pratiques artistiques et culturelles » (décret 2021 628) et aurait pour enjeu de « mettre en avant des contenus plus diversifiés et travailler leur mise en forme afin d'inciter les jeunes à vivre de nouvelles expériences culturelles », voire de faciliter leur « émancipation ». La contradiction est manifeste et l'on assiste plutôt à un renforcement de concentration culturelle, les adolescents allant vers des univers culturels connus. La culture est ici considérée comme une activité de production de biens et services, dont on peut légitimement se demander si, ainsi mobilisée, elle ne concourt pas à affirmer la puissance des industries culturelles.

Si Guillon (2023) attribue au volet individuel du « pass Culture » une avancée en terme de prise en compte des adolescents, il regrette néanmoins que « ce glissement de paradigme demeure très contenu et circonscrit à la part individuelle du pass Culture » (p. 71), estimant que le volet collectif mobilise « un registre de transmission beaucoup plus classique et conforme aux canons institutionnels de l'EAC, sans mise au travail

199 Cf. Le rapport des Guillaume Pfister et Francis Lacloche : « Culture pour chacun. Programme d'actions et prospectives », édité par le Ministère de la culture et de la Communication en septembre 2010.

200 Cf. le diaporama officiel présentant le « pass Culture » : https://pass.culture.fr/wp-content/uploads/2023/09/2023_-presentation-pass-culture-rentree.pdf Dernière consultation : le 19 juin 2024.

systématique des capacités et pouvoirs de choix (collectifs) des élèves dans l'usage des crédits de consommation culturelle qui leur sont attribués (y compris lorsque cet usage ne rejoint pas l'offre artistique et culturelle soutenue par la puissance publique) » (p. 71).

Au-delà du changement organisationnel que les outils induisent, on perçoit bien la tension idéologique majeure qu'ils ravivent entre les tenants du légitimisme culturel et ceux prônant le relativisme culturel, faisant de l'adolescent non pas un acteur mais un consommateur. C'est aussi la traduction d'une démarche de projet dévoyée, laissant finalement peu de place aux acteurs et qui réactualise les tensions entre exigence de qualité du partenariat et exigence de généralisation :

> La méthode qui consiste à déposer non pas une intention globale de collaborer avec le monde éducatif, mais une offre de services précise et concrète, actualise des critiques anciennes sur le risque de multiplier des démarches prédéfinies et de perdre les bénéfices d'une démarche de projet partagé. (Langeard & Bordeaux, 2024, p. 43)

L'application ADAGE (application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle)[201], en vigueur depuis avril 2023, est devenue le portail sur lequel les enseignants accèdent directement aux inscriptions ou candidatures aux dispositifs nationaux, académiques ou départementaux.

Les conséquences de ces nouveaux outils et de ces nouvelles approches sur le dispositif LAAC sont multiples. Si, à l'origine, le « pass Culture » ne devait financer que des actions complémentaires aux dispositifs existants, il est devenu peu à peu l'une des ressources principales de leurs financements, modifiant de fait l'engagement des établissements scolaires vis-à-vis des structures partenaires. Outre cette disparité des modalités de financement du dispositif LAAC et de l'évolution des rapports entre les acteurs, les dispositifs « historiques » se retrouvent désormais soumis à une confusion organisationnelle et à une « mise en concurrence » avec d'autres projets accessibles sur Adage, faisant craindre aux acteurs culturels la perte de la sérénité financière du dispositif et la dépossession de leur rôle de coordinateur (« *On perd complètement la main* »[202]). S'il est trop tôt pour analyser sérieusement les répercussions sur le dispositif LAAC de ces outils, de leurs usages et de ce qu'ils revêtent au-delà en termes idéologiques et politiques, ils semblent inéluctablement s'ancrer dans une conception néolibérale et consumériste de la culture.

201 Cf. la page du site Eduscol dédiée à Adage : https://eduscol.education.fr/3004/l-application-adage#AdageIntranetAcademiques Dernière consultation : le 19 juin 2024.

202 Un des coordinateurs régionaux lors des rencontres nationales de LAAC à Nantes en juin 2023. Communication personnelle, le 22 juin 2023.

3. Des élèves adolescents qui se transforment au contact des médiacultures

Parmi les contextes de changement dans lesquels s'inscrit l'évolution du dispositif LAAC, figurent en première ligne celles et ceux à qui il s'adresse : les adolescents. L'adolescence est en soi une période de changement : les adolescents opèrent des allers et retours entre le monde interne et le monde externe pour se construire peu à peu, à partir d'éléments psychiques et sociaux parfois instables, et toujours perméables à ce qui se joue au niveau de la société. Le travail de construction identitaire qu'ils mobilisent « imbrique à la fois des éléments de filiation […] et des éléments d'affiliation » (Kristeva & Moro, 2020, p. 45), posant la question de nouvelles appartenances auxquelles se raccrocher et des ressources permettant de se raconter et d'élaborer ainsi leurs récits.

Ces mouvements propres au temps de l'adolescence ne sont pas les seuls : leur monde est traversé par les multiples mutations qui les entourent et affectent les espaces au contact desquels ils se construisent : la famille, l'école, les médias numériques. Si Jouët et Pasquier (1999) avaient déjà pointé à la fin des années 1990 un tournant symbolique avec l'avènement d'une « culture de l'écran », celle-ci n'a cessé de s'intensifier, elle est devenue « la culture des écrans » faisant cohabiter plusieurs écrans en même temps. C'est le « monde du *à la fois / à la fois* » comme le nomme Tisseron (2013, p. 62), qui identifie les quatre types de bouleversements qu'elle induit : la relation à soi-même, aux autres, aux images qu'on voit et qu'on fabrique, et à la connaissance.

La généralisation de la culture numérique vient reconfigurer les espaces et les valeurs, estomper les frontières entre les objets culturels et de divertissement, entre les usages, entre les temporalités. La transformation des pratiques médiatiques interroge les mécanismes de la transmission culturelle et les modes d'accompagnement. Notre enquête auprès de lycéens et d'apprentis résidant en Occitanie rend compte de certaines modifications en termes de rapport au cinéma et de pratiques spectatorielles, tout en pointant leur forte hétérogénéité. Les tendances qui se dégagent traduisent une évolution générale des habitudes de fréquentation avec un recul de la sortie au cinéma, laquelle demeure fortement associée à la famille et/ou à l'école. Les adolescents vivent différents espaces-temps dans lesquels se déploient une multitude d'autres pratiques qu'ils font co-exister dans un contexte de reconfiguration tant des contenus et de leurs usages que des rapports qui les lient aux autres (pairs, famille, société).

Dans ce contexte de profonds bouleversements, être élève apparaît comme une réalité elle-même mouvante. Certains chercheurs ont montré en quoi les enfants sont acteurs de leur propre socialisation et peuvent exercer leur *agency* pour créer eux-mêmes des normes (Delalande, 2014). Ce que font les adolescents de la socialisation qui leur est imposée dans le cadre scolaire traduit cet *agency*. C'est aussi le cas dans la façon dont ils se saisissent du dispositif LAAC dont ils transforment, par un processus d'appropriation, les

visées : perçu par les uns comme une ouverture culturelle, par les autres comme un moment récréatif – par les films, la sortie scolaire ou le caractère inhabituel de l'événement ; d'autres encore l'envisagent comme une façon détournée d'acquérir des savoirs ou « d'apprendre la vie ». Enfin, nous l'avons dit, certains ne s'investissent pas dans le dispositif ou bien de façon réfractaire – ce qui contribue néanmoins à leur construction. On repense ici à l'intervenante qui craignait de renforcer chez certains le désamour pour le cinéma Art & essai : « *Pour certains, ça va totalement les fâcher avec le cinéma d'auteur, art et essai ; pour d'autres, cela va les conforter dans leur culture »* (Julie, 2020) (cf. le chapitre 15).

Comme l'écrit avec un certain humour Citton (2012),

> Attendre d'un enfant du *world wide web* qu'il goûte un film de Straub et Huillet[203], cela relève sans doute d'un espoir aussi anachronique que d'attendre de lui qu'il sache chasser un ours, scalper un ennemi ou tisser un panier. (p. 172)

Vis-à-vis d'un dispositif comme LAAC, il est probable – mais nous n'avons pas les moyens de l'analyser précisément – que les adolescents se comportent aujourd'hui de façon différente qu'à ses débuts. En vingt ans, l'offre audiovisuelle s'est très largement diversifiée, permettant en effet aux adolescents de découvrir par eux-mêmes de nombreux objets, qu'ils peuvent choisir – ou qu'ils croient pouvoir choisir ? En vingt ans, les goûts cinématographiques des adolescents ont peut-être évolué. L'intérêt pour le cinéma sûrement – quoi qu'il nécessiterait bien sûr de revenir sur le terme même de « cinéma » et des différents sens qu'il revêt pour les uns et les autres. Bref, s'ils fréquentent moins les salles de cinéma, qu'ils préfèrent les séries aux films de long métrage, et scrollent[204] à l'affût de vidéos TikTok tout en regardant *Outer Banks*[205] ou la série des *Marvel* en accéléré grâce au *speed-watching*[206] et enchaînent les épisodes (phénomène du *binge-watching*), les adolescents se montrent-ils pour autant moins intéressés par le dispositif LAAC qu'à ses débuts ? On ne peut malheureusement pas vérifier une telle hypothèse, que seule une étude longitudinale aurait pu permettre de confirmer ou d'infirmer.

---

203 Jean-Marie Straub et Danièle Huillet forment un couple de cinéastes anticonformistes ayant réalisé des films à partir des années 1960. Parmi eux : *Le Fiancé, la comédienne et le maquereau* (1968), *Moïse et Aaron* (1974), *De la nuée à la résistance* (1979), *En rachâchant* (1982), *Amerika, rapports de classe* (1984), *La Mort d'Empédocle* (1986), *Antigone* (1991)…

204 Le terme de « scroller » désigne l'action de faire défiler un contenu sur un écran informatique.

205 *Outer Banks* est une série télévisée américaine, créée par Shannon Burke, Josh Pate et Jonas Pate, diffusée depuis avril 2020 sur la plateforme Netflix.

206 Fonctionnalité permettant de regarder vidéos et séries à grande vitesse, très prisée des jeunes générations. Pour Neta (2020), le *speed-watchin*g recèle un potentiel subversif puisqu'il attribue au spectateur le pouvoir de maîtriser le rythme et le temps : « *Speed-watching holds a subversive potential as it positions the viewer as the all-powerful master of both pacing and time, an intoxicating sensation that proved more desirable than ever during the pandemic. ooted in an ideology of efficiency, histories of accessibility, audio books, and universal design, speed-watching has become a pervasive tool helping users to access a wide variety of media, avoid boredom, or enjoy the sheer thrill of acceleration* » (p. 55).

Quoi qu'il en soit, le développement des technologies du numérique recompose, voire redéfinit, la nature même des pratiques adolescentes et leur appréhension des contenus (audio)visuels et médiatiques. Notre enquête confirme les principales mutations déjà observées par Octobre (2009, 2013) : du rapport au temps, du rapport à l'espace et du rapport aux objets culturels. Dans cette perspective, il vient bousculer le rapport même à la transmission : dans la mesure où ils participent au dispositif LAAC, ne serait-ce que parce qu'il leur est adressé, les élèves contribuent à le modifier, à en redéfinir sa nature et ses enjeux. La réflexion s'élabore ainsi autour de l'idée que les jeunes publics et consommateurs culturels sont actifs face « aux cadrages des biens culturels » (Eloy, 2021) proposés par les producteurs, mais aussi par les intermédiaires.

Chapitre 17. Vers un renouvellement des pratiques d'intervention dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles

Ressaisir les environnements dans lesquels se déploient les changements influant sur LAAC permet d'identifier, à partir des interactions entre les acteurs – entre eux et avec les environnements – la façon dont se renouvellent les pratiques d'intervention dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles. Nous explorons ici la relation qu'entretiennent les intervenants avec les élèves, puis nous revenons sur le moment d'expérimentation qu'a suscité indirectement la crise sanitaire. Nous présentons ensuite les éléments de continuité et de transformation des formes d'intervention et de la prise en compte des publics-élèves, notamment par le recours à des pratiques interactives. Nous analysons ensuite les discours des intervenants en faveur du renouvellement des approches et la façon dont les expériences constituent une ressource-clé pour requestionner les pratiques au regard des contextes de changement.

1. Le regard des enseignants sur la relation des intervenants aux élèves

Sous l'effet de ces multiples changements, la relation des intervenants aux élèves se trouve nécessairement questionnée. Le regard des enseignants traduit en partie l'évolution des attentes à l'égard de leurs pratiques et de la posture qui leur est assignée, nous l'avons évoqué au chapitre précédent. S'ils signalent parfois des contenus peu adaptés aux élèves, comme cette enseignante du Lycée professionnel Alexis Monteil de Rodez qui regrette une *« intervention un peu trop "technique" alors que les élèves ne maîtrisent ni le vocabulaire, ni les connaissances, ni les références »* (2020), les réserves exprimées renvoient davantage à la forme qu'empruntent certaines interventions, jugées parfois inadaptées à l'attention des élèves. L'absence de rythme et l'approche *« trop magistrale »* de certaines interventions laissent les élèves *« parfois juste spectateurs »* (Enseignante au Lycée Aragon de Muret, 2020) :

> *« Deux heures sans mettre les élèves en activité individuelle ou en petits groupes ne permet pas de les garder attentifs ou actifs. Le seul échange oral avec un groupe de 36 élèves ne peut pas durer efficacement aussi longtemps. On a fini chaque fois avec la paradoxale impression de ne pas avoir eu assez de temps pour aborder l'essentiel et d'une prestation trop longue pour tenir… »* (Enseignante au Lycée Léon Blum de Villefranche de Lauraguais, 2020).

Même si les interventions sont jugées « bonnes, voire très bonnes », certaines ne semblent pas appropriées à *« un niveau de Seconde (écrire les noms au tableau, s'étendre*

plus longuement sur des notions difficiles, parler plus lentement, en ayant en tête l'inexpérience des élèves dans la prise de notes) » (enseignante au lycée Pierre-Paul Riquet à Saint-Orens de Gameville, 2021). À l'inverse, l'intérêt manifesté pour l'intervention est souvent associé à la méthode active sur laquelle elle repose : *« Intervention intéressante car fondée sur une mise en activité des élèves »* (enseignante au Lycée Rive Gauche de Toulouse, 2020). Plusieurs enseignants suggèrent ainsi une évolution des pratiques d'intervention, comme cette enseignante du lycée Sainte-Marie de Nevers (Toulouse) : *« Peut-être que les échanges avec les élèves manquent un peu de dynamisme (deux heures d'écoute et réflexion sont longues pour eux). Serait-il possible de les mettre en activité pour rompre le rythme ? »* (2020)

Si la capacité d'adaptation des intervenants et l'absence d'expérience avec les adolescents sont parfois soulignées, la question se pose avec plus d'acuité lorsqu'il s'agit de certains publics. Ainsi, les enseignants relèvent que, *« avec un public d'allophones (dispositif UPE2A), une intervention avec mise en activité ou atelier semble plus pertinente car certains élèves ne peuvent accéder à la totalité du contenu en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue »* (enseignante au Lycée Déodat de Séverac de Toulouse, 2021). Certains attendent des intervenants qu'ils soient plus flexibles, comme cette enseignante de la MFR Bel-Aspect de Gaillac : *« les interventions sont enrichissantes mais dépendent beaucoup de l'adaptabilité de l'intervenant »* (2020) ; la nécessité d'intégrer la diversité des élèves est également mise en évidence par cet enseignant au lycée Beauregard de Villefranche-de-Rouergue :

> *« Nos élèves étant essentiellement des Bac Pro, nous demandons aux intervenants de s'adapter au public qui est plus réceptif à un intervenant dans l'écoute, l'échange, que dans le monologue didactique. Quand l'intervenant comprend, ça fonctionne assez bien. »* (2020)

Pour une majorité d'enseignants, il semble donc *« très important que les intervenants sachent adapter leurs discours et leurs pédagogies aux profils des publics* […] *»* (enseignante au LP Frédéric Mistral de Nîmes, 2020). Pourtant, comme le remarquait cet autre enseignant : *« imposer une "pédagogie" autre que celle de l'enseignant face à une classe si peu rencontrée n'a que peu de chances d'être couronné de succès »* (enseignant au lycée Pardailhan de Auch, 2020). Et c'est là toute l'ambiguïté de la situation : comment construire en si peu de temps une situation pédagogique dans un environnement déjà régi par des habitudes, que celles-ci relèvent de modèles traditionnels ou de modèles plus alternatifs ?

Enfin, si les qualités de médiateur et médiatrice apparaissent comme une condition essentielle pour mener à bien une intervention, on observe aussi des permanences dans la façon d'appréhender les contenus des interventions et les modalités de transmission, à l'image de cette enseignante qui préfère la présence prestigieuse de « passeurs » de cinéma

(au sens où Daney l'entendait[207]) ou de *« pointures de Paris »*, comme l'évoque Emmanuelle au cours d'une des réunions d'intervenants :

> [Voici] *une anecdote qui m'est arrivée : c'était une nouvelle prof qui s'était inscrite dans le dispositif* […], *elle me dit : « Ah, avant c'était fantastique ;* […] *c'était génial, on faisait venir des pointures de Paris... tu vois ? » J'étais là : « Ah OK, ça devait être vraiment génial, effectivement… »* (Emmanuelle, R-2022)

Cet exemple traduit une fois de plus l'ambivalence des attentes projetées sur les intervenants et leurs pratiques, que la situation sanitaire est venue quelque peu bousculer.

2. LAAC en période de Covid-19 : un moment d'expérimentation en situation d'incertitude

La situation sanitaire liée à la Covid-19 a été vécue comme une période de doutes et de questionnements. Avec le confinement, la fermeture des salles de cinéma, et les différentes restrictions sanitaires, on a pu observer l'émergence d'un « nouveau cadre spatio-temporel centré sur le domicile » (Jonchery & Lombardo, 2020) la « consécration d'une culture à la maison, une culture de salon, une culture sur les écrans » (Fabre, 2021, p. 60), bousculant un peu plus encore des frontières déjà poreuses : la « culture dite "cultivée" […] réinterrogée par la culture ordinaire » (p. 60).

Le dispositif LAAC a été mis à mal par cette situation inédite. De façon générale, les bilans du CNC font également état d'une incidence sur les inscriptions, dont la baisse amorcée en 2019 s'est poursuivie jusqu'à la rentrée 2021. L'augmentation du nombre d'inscrits à partir de l'année suivante semble traduire le caractère conjoncturel de la baisse, liée aux inquiétudes suscitées par la pandémie de Covid 19. Celle-ci a également produit, de façon indirecte, une situation propice aux questionnements et aux expérimentations, parfois porteurs de changement. S'il a été entièrement mis à l'arrêt au printemps 2020, LAAC a cherché à se réinventer face à la fermeture des salles de cinéma au cours de l'année scolaire 2020-2021[208]. Les projections en salles de cinéma étant le cœur du dispositif, il n'a pas été question de faire des classes les lieux de diffusion des films programmés.

En revanche, les interventions ont été maintenues : d'abord avec l'espoir que les élèves puissent voir les films en suivant[209] puis, lorsqu'il est devenu clair que les salles de

---

207 Cf. au chapitre 15.

208 Rappelons que nous demeurons centrée sur le cas de LAAC en Occitanie : chaque coordination régionale s'est organisée indépendamment des autres – tout en restant évidemment en contact. Si la plupart des coordinations ont proposé aux enseignants de nouvelles modalités de médiation (interventions thématiques, ateliers pratiques, expositions…), d'autres ont néanmoins choisi de diminuer le nombre d'intervention.

209 Pour rappel, il s'agissait des trois films suivants : *Le Voyage de Chihiro* de Hayao Miyazaki (2001), *Psychose* d'Alfred Hitchcock (1960) et *Incendies* de Denis Villeneuve (2010).

cinéma ne rouvriraient pas, avec la perspective d'explorer des contenus et des modalités d'intervention différentes de celles menées habituellement, puisque dissociées d'un film en particulier. L'impossibilité de sortir du lycée et de se rendre au cinéma a fait naître une certaine frustration face à l'absence de projection et *« un engouement plus fort et généralisé* […] *des élèves et enseignant.e.s.* [pour LAAC] *»* (Sonia, 2023) :

> *« Quand il y avait eu le COVID et qu'on pouvait plus les amener dans les salles de cinéma, mais qu'on essayait de parler de la salle de cinéma comme quelque chose d'incontournable même… C'était un peu paradoxal parce qu'on ne pouvait plus y aller et c'est ce qui sortait : c'est que ça leur manquait. »* (Emmanuelle, R-2022)

Une deuxième conséquence a été observée par les intervenantes et les intervenants ; c'est l'accueil particulièrement bienveillant à leur égard. Ils ont éprouvé un fort *« désir des élèves »* (Wilhem), et les séances ont été vécues comme *« des séances très vivantes et très enthousiastes »* (Fabien) : *« les interventions extérieures ont été de vrais temps pour "s'évader" »* (Sonia). C'est aussi ce qu'évoque Fabien :

> *« Ce qui m'avait frappé,* […] *c'était l'accueil très particulier. Je sais pas si vous c'est pareil, mais moi ce que j'avais ressenti, c'est le fait que, je sais pas comment dire, on était attendus. On était attendus, on était bienvenus, les élèves étaient contents de nous voir, ils le disaient, les profs aussi* […]. *»* (Florent, R-2022)

Certains enseignants ont regretté l'absence de projection de films, certains ne comprenant pas le choix de la coordination de dissuader la diffusion en classe ou s'interrogeant sur l'intérêt pédagogique qu'aurait permis l'adaptation des modalités de diffusion :

> *«* […] *je me demande si, lorsqu'il a été clair que nous ne pourrions pas aller en salle, il n'aurait pas été plus profitable, pour créer ou maintenir le lien avec le cinéma, de montrer les films aux élèves en classe avec ensuite la venue des intervenants, qui auraient aussi pu axer leur intervention sur l'intérêt de voir ces films en salle (le noir pour Hitch, …). »* (Enseignante au lycée Ozenne à Toulouse, 2021)

D'autres enseignants ont estimé que les interventions étaient satisfaisantes en elles-mêmes pour aborder (intellectuellement) les films :

> *« Je n'ai pas trop perçu comme un manque, paradoxalement, le fait que nous ne soyons pas allé.es au cinéma. Les interventions se suffisaient à elles-mêmes, même si nous avons en partie, mais de façon mesurée, travaillé sur* Psychose *programmé au second trimestre. La construction didactique des interventions était de qualité et la pédagogie par le dialogue a fait le reste. »* (Enseignante au lycée Bagatelle de Saint-Gaudens)

La fermeture des salles de cinéma a donc impliqué un changement global des pratiques d'intervention : les élèves ne pouvant pas voir les films, il a été décidé au niveau de la coordination régionale que les interventions se construiraient autour de thèmes abordant le cinéma de façon plus transversale. Chaque intervenant avait le choix de proposer une ou plusieurs interventions sur le thème ou selon une approche qui lui était propre. Celles-ci ont été particulièrement hétérogènes, s'apparentant parfois à des exposés, ou explorant d'autres formes plus expérimentales, voire créatives. L'intérêt de ces expérimentations a été souligné par les enseignants, notamment leur dimension *« plus ouverte »* et permettant des apprentissages transversaux. Par ailleurs, la nécessité de s'aventurer hors des sentiers battus a parfois produit des formes d'intervention plus dynamiques et une *« meilleure interaction entre intervenant et élèves »* (enseignante au Lycée Pierre d'Aragon de Muret (2021).

La place réservée aux élèves dans ces propositions plus expérimentales aurait favorisé leur implication : *« Les élèves se sont plus impliqués [que d'habitude], leur culture personnelle a été mise en valeur et leurs compétences critiques très écoutées »* (enseignante au lycée des Arènes à Toulouse, 2021). C'est aussi l'interactivité que pointe cette enseignante comme facilitant le travail intellectuel des élèves, ici dans une intervention construite autour de la structure narrative du film *Le voyage de Chihiro* : *« très interactif, les étudiants ont appris et réfléchi sur la narration au cinéma, les scènes liminaires. C'était très formateur pour le regard et instructif sur le monde de l'animation »* (enseignante au lycée Ozenne à Toulouse, 2021).

De leur côté, les intervenantes et intervenants ont apprécié la liberté et la créativité dont ils ont disposé pour élaborer des interventions visant surtout à *« garder un lien »*, *« faire vivre l'idée du cinéma »* et *« apporter un peu de légèreté et de plaisir à des élèves confinés, masqués et empêchés »* (Mathilde, 2021).

L'expérimentation de formes plus interactives a été saluée à de nombreuses reprises par les enseignants pour qui le domaine du « faire » demeure le domaine de compétences des acteurs extérieurs de l'école :

> *« Les interventions sous forme d'ateliers pratiques sont particulièrement intéressantes car elles amènent aux élèves une expérience que les enseignants bien souvent n'ont pas, leurs permettant de comprendre les difficultés liées à la technique et la nécessité d'un travail rigoureux. »* (Enseignante au LPO Ernest Ferroul, à Lézignan-Corbières, 2021)

L'importance d'une présence (physique) des intervenants a été soulignée par certains enseignants : maintenir un lien avec l'extérieur de l'établissement scolaire dans un tel contexte leur a semblé essentiel à la fois pour eux et pour les élèves dont ils constatent qu'ils ont été fortement affectés par cette situation inédite :

> *« Cette année (très difficile pour tous et toutes, surtout les élèves en difficulté) grâce* [aux] *propositions* [d'intervention] *a été l'occasion de rester en lien avec l'École et ses apprentissages, justement plus variés et plus intéressants grâce à la diversité des intervenants. La figure de l'enseignant.e académique et standardisée a montré ses limites. Enfin! »* (enseignante au lycée Bagatelle de Saint-Gaudens, 2021)

De façon inattendue, en contraignant LAAC à se réinventer, la situation sanitaire est venue réaffirmer la nécessaire « coprésence physique comme médiation pédagogique » que Betton (2022, p. 48) analyse à la lumière des travaux de Citton (2014) et Rosa (2018). En tant qu'écosystèmes attentionnels, les situations de formation sont caractérisées par la coattention présentielle et comme sphères de résonance, mises à mal lors de la pandémie.

Dans le cas de LAAC, si certaines coordinations régionales ou DAAC ont fait le choix de recourir au « distanciel » dans le cas d'interventions ou de formations d'enseignants, elles ont généralement été circonscrites à quelques cas de figures très spécifiques. Quoi qu'il en soit, la présence interpersonnelle a largement été défendue par l'ensemble des acteurs interrogés, qui ont réaffirmé l'importance du « présentiel » et, au-delà, de la coprésence. Comme l'analyse Betton (2022) en s'appuyant sur Citton (2014) :

> C'est dans la relation de présence immédiate de corps à corps que s'entrecroisent et se fécondent pleinement les attentions des sujets impliqués. C'est dans « l'immersion sensorielle dans un collectif de corps interagissant » (Citton, 2014, p. 146) que se déploie le mieux l'expérience de résonance. En tant que réalité physique, la coprésence augmente ainsi les chances de développement des qualités potentielles de cet écosystème attentionnel particulier qu'est la coattention présentielle. Celles-ci supposent une coprésence sensible aux variations affectives des individus impliqués. C'est donc bien en tant que réalité physique et en tant que qualité éthique et relationnelle que la coprésence physique est susceptible de fonctionner comme une médiation pédagogique. (Betton, 2022, p. 59)

Si la situation sanitaire a empêché le dispositif LAAC de se dérouler de façon ordinaire, elle a en revanche fait émerger un environnement propice à la réflexion sur les pratiques d'intervention, que ce soit en réaffirmant l'importance de la relation pédagogique ou en donnant aux intervenants et aux enseignants une occasion d'interroger les pratiques d'intervention.

3. Diversification des interventions : entre continuité et renouvellement des formes

Le bilan des interventions proposées dans le contexte de la crise sanitaire est venu conforter l'évolution de certaines pratiques mobilisées en particulier par les plus jeunes entrants dans le dispositif, et reposant sur des méthodes actives. À la fin de l'année scolaire 2020-2021, les intervenantes et intervenants affichent globalement leur désir de retrouver

les conditions dans lesquelles ils intervenaient jusque-là ; néanmoins plusieurs soulignent l'espace de liberté et de créativité que cette expérience a engendré, leur donnant parfois envie de nourrir plus durablement leurs pratiques. C'est le cas d'Eliane : *« J'aimerais beaucoup à la fois retrouver la formule habituelle film en salle / 2h d'analyse filmique, et faire comme cette année d'autres propositions en accord avec le programme et les enseignants »* (2021).

Bien que la situation sanitaire ait marqué un moment charnière dans la réflexion sur la transmission en jeu au sein de LAAC, celle-ci était déjà présente auparavant. Lors de l'enquête menée en juin 2020, les intervenants étaient amenés à préciser les formes que prenaient leurs interventions en classe. Tous ont déclaré organiser des échanges avec les élèves et proposer une initiation à l'analyse filmique, considérés comme autant d'outils vers la construction d'un point de vue sur l'œuvre. Si la majorité d'entre eux disent aborder des aspects liés aux techniques cinématographiques, à l'histoire du cinéma et au contexte du film, seules deux intervenantes évoquent alors la mise en activité des élèves, comme Jeanne, qui mobilise des démarches et des outils acquis lors de précédentes expériences professionnelles :

> *« Sur ce film* [Tel père, tel fils]*, j'ai mis en place un atelier pratique d'analyse filmique. Les élèves ont été actifs et se sont plutôt pris au jeu. Il me semble que même si tous les axes du film n'ont pas pu être abordés, cet atelier a permis de mettre en évidence des partis pris de mise en scène. »* (Jeanne, 2020)

Les formes qu'empruntent les interventions sont requestionnées, réajustées au fur et à mesure des interventions ; c'est ce que déclare Gaétan notamment : *« je garde l'idée de pouvoir toujours réinventer de nouvelles formules pour ne pas cesser le lien d'ouverture que permet le cinéma entre les lycéens et le monde qui les entoure »* (2021). En préparant les interventions, la plupart des intervenants et intervenantes tentent d'anticiper la multiplicité des réceptions et des situations face auxquelles ils vont devoir réajuster les contenus, mobiliser certaines ressources plutôt que d'autres, renoncer à aborder un aspect du film pour ressaisir une idée qui surgit au cours des échanges… Certains ont recours à des outils visuels, d'autres s'y emploient de façon relativement classique, en prenant appui sur des diaporamas construits de façon thématique, comme Mathilde : *« En fonction des réactions des élèves, je puise dans le film et dans un PPT* [PowerPoint] *que j'avais construit au préalable autour de* Psychose *(bio, thèmes, motifs, acteurs, postérité de* Psychose*…) »* (2022). Elle précise cette nécessité de renouveler les approches du film en fonction des classes dans lesquelles elle intervient :

> *« J'essaye de répondre par le film le plus possible aux réactions des élèves d'une part pour qu'ils ne restent pas sur leur faim et d'autre part pour ne pas tomber dans la routine et l'ennui d'une intervention clés en main qui serait identique pour chaque*

classe. Chaque intervention est différente et ressemble à la classe qui est face à moi. » (Mathilde, 2023)

La souplesse permet aux intervenantes et intervenants de s'ajuster à ce qui se passe dans la classe, et donc d'interagir en grande proximité avec les élèves. Cette dimension imprévisible ne leur est pas toujours évidente à appréhender, notamment lorsque les films soulèvent des enjeux de société qui peuvent susciter la polémique. Comme Perrenoud (1999) l'avait écrit à propos du fait d'enseigner, intervenir, c'est « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (p. 124). Pour Perrenoud, l'enjeu n'est pas de « prévoir l'imprévisible, mais de le traiter avec rigueur et imagination » (p. 133). L'imprévisibilité est inscrite dans la structure même de l'activité d'intervenant dans la mesure où l'on considère le dispositif LAAC comme un espace de construction d'une réflexion, et non seulement d'appropriation mécanique de savoirs et de savoir-faire. Le *bricolage*, au sens qu'en a donné Lévi-Strauss (1962), est à la base du travail de préparation des intervenants, qui s'engagent sur le chemin d'une pédagogie active, en tout cas laissent une place aux élèves dans le processus de transmission/ réception.

Si beaucoup d'entre eux travaillent majoritairement à partir du film et de ses ressources documentaires directes (dossiers, contenus de formation, articles…), certains élaborent des contenus plus transversaux ou mobilisent des références relativement éloignées du film. Par exemple, Mathilde regarde plusieurs fois le film puis le décortique plan par plan, et construit un séquentiel précis : ce travail lui apporte « une connaissance intime du film » qui lui permet ensuite de se sentir *« à la fois confiante et très souple en classe »* : *« je peux jongler avec les séquences et les plans et faire que ce soit le film qui réponde aux remarques des élèves »*. Parfois, elle sélectionne également *« trois ou quatre séquences "buissonnières" tirées d'autres films soit pour aller plus loin, soit pour donner de l'air et prendre des chemins de traverse »* (2023). C'est aussi ce travail à la fois intense, personnel et ouvert que Luka explicite : *« Après avoir interrogé mes propres réactions sur le film, je fais des recherches de documentation autour de l'œuvre et de l'artiste, puis je construis un fil conducteur à partir d'extraits du film, d'autres films signés de l'artiste ou entrant en résonance avec l'œuvre »* (2023).

Chacune et chacun élaborent ainsi une structure à partir de laquelle il ou elle navigue, plus ou moins, en interaction avec les élèves, en définissant pour certains des séquences bien définies, qu'ils convoquent à chaque séance. Ainsi, Elias construit *« toujours une approche analytique de la forme que je propose quel que soit le film au programme »* (2023). Ce cadre lui permet de définir *« des séquences en pédagogie active »* où les échanges prévalent :

« - une séquence où je leur fais expliciter ce qu'ils ont aimé ou pas dans le film
- une séquence où je les questionne sur ce qu'est la mise en scène, un plan et sur les grandes étapes de fabrication d'un film
- une séquence où on analyse plan par plan une séquence du film. » (Elias, 2023)

Pauline revendique une approche pédagogique du cinéma ; si elle estime avoir moins de connaissances approfondies qu'un professionnel sur la technique et la réalisation ou qu'un spécialiste doté d'une importante culture cinématographique (*« j'apprends encore moi-même beaucoup à chaque film »*), elle considère que ses « *qualités d'animation certaines [lui] permettent de créer de riches espaces de discussions, bienveillants et vivants »* (2023). Si Marissa « bricole » aussi lors de sa préparation, elle organise un espace d'échange très structuré avec les élèves, dans lequel peu de place est laissée à l'imprévu :

> *« Je rédige une trame composée de 2 temps :*
> *- Planter le décor : Je sélectionne des extraits de films/ documentaires/ conférences/ séries TV/ peintures / photographies qui vont m'aider à présenter aux élèves "le décor historique/ sociétal" dans lequel le film prend place je parle du réalisateur : sa filmographie et sa biographie*
> *- Le cinéma comme art : Questionnement des élèves sur les émotions et les idées qu'ils ont eu lors de la projection du film. Selon eux, quelles sont les situations, les formes et les rythmes qui dans le film, les ont suscitées ?*
> *[Suivie de] discussions sur les opinions des uns et des autres et partage d'expériences en image (je demande aux élèves pour "argumenter" leur opinion de choisir un extrait, de mettre en rapport deux plans du film). »* (2023)

L'association de plusieurs formes et modalités d'intervention est souvent revendiquée : *« je combine beaucoup d'éléments et de formes à la fois, selon le film, de manière à ce que ce soit attrayant pour eux, je ne veux pas les assommer de savoir mais leur donner du grain à moudre afin de regarder différemment les contenus images et sons mais aussi les rapports de genre parfois, de classe… »* (Julie, 2020). Généralement le questionnement amorce et accompagne un travail d'analyse filmique davantage dirigé.

Formes traditionnelles : exposés, cours	Le dialogue et le questionnement	Les mises en activité, les ateliers
« topo sur Hitchcock, (…), analyse de la scène de la douche » (Romain, 2022)	« Je fonctionne sur un principe de médiation questions/réponses qui permet de laisser les élèves s'exprimer (même s'il est difficile de faire participer la classe entière) » (Pauline, 2022)	« atelier de réalisation de films d'animation » (Pierre, 2021)
analyse d'images à travers des séquences en arrêt sur image comme en mouvement pour saisir le rythme, contextualisation du travail d'illustration de presse et de la Retirada » (Gaétan, 2022)	« tous ensemble on essaye de raconter le film avec le plus de précisions possible. (…) mise en évidence du rôle du spectateur actif. » (Hugo, 2022)	« Atelier autour des couleurs et de leurs symboliques à partir de photogrammes et définitions » « atelier cinémant : travail des plans et prises de vue » (Pauline, 2022)
« Interventions relativement classiques en commençant par l'analyse des séquences d'introduction dont le prologue (comparaison entre le scénario et la séquence du film) et d'autres significatives jusqu'à la séquence de fin. Idée de transmission » (Gautier, 2022)	« D'abord une première partie de débat/échange libre autour du film, où s'exprime la subjectivité des élèves. Puis je leur demande de repérer les grandes thématiques du film (fond) pour comprendre que toute œuvre est politique et qu'elle dit des choses sur leur monde. » (Guilhem, 2022)	« Travail par groupe en choisissant 3 photogrammes découpés à organiser en fonction d'un axe du film ou d'une temporalité, de points communs dans la forme etc... puis présentation courte au reste de la classe » (Emmanuelle, 2022)
« Mes interventions sur *Josep* ont conservé une forme peut-être un peu classique mais j'avais beaucoup d'apports, d'images du film et extérieures au film, de contenu historique, etc. » (Jeanne, 2022)	« Je commence toujours par un temps d'échanges ouvert sur le film, ce qui me permet de voir dans quelle direction je vais mener l'intervention (problème de compréhension, séquence problématique ou qui prête à débat). » (Jeanne, 2022)	« J'aime également proposer, lorsque cela est possible, de répartir en différents groupes la classe – notamment pendant le temps d'analyse de séquence, afin de se focaliser sur des aspects précis de la mise en scène » (Sonia, 2023)
« Même si j'attends de la réactivité des élèves, si je les sollicite pour l'analyse des extraits, cela reste un cours "magistral"... » (Eliane, 2021)	« Mes interventions essayent d'être au maximum didactiques, pas surplombantes. J'essaie de dialoguer avec les élèves, je pose beaucoup de questions. » (Romain, 2022)	
« J'ai remonté l'histoire du cinéma d'animation japonais au moyen d'une quinzaine d'extraits vidéo et de nombreux photogrammes. L'intervention se terminait avec un focus sur le cinéma de Miyazaki (thèmes, influences, mise en scène, etc.) » (Romain, 2021)	« J'essaie toujours de mobiliser le plus possible la parole des élèves, qu'il s'agisse de leur faire déduire certaines données (des termes, des techniques, des aspects) ou de mobiliser leurs références avant d'expliciter le propos. » (Sonia, 2023)	« (…) travail par groupe en choisissant 3 photogrammes découpés à organiser en fonction d'un axe du film ou d'une temporalité, de points communs dans la forme etc... puis présentation courte au reste de la classe » (Emmanuelle, 2022)
« Pour Hitchcock, plus proche d'une séquence de cours. » (Fabien, 2021)	« je les questionne sur ce qu'est la mise en scène, un plan et sur les grandes étapes de fabrication d'un film » (Elias, 2023)	« Ateliers : travail de groupes avec restitution devant la classe » (Laurene, 2022)
	« j'invite les élèves à s'interroger sur ce que le réalisateur questionne et comment ce questionnement s'il y a, se fait avec l'outil cinéma (comment est la mise en scène / la bande sonore). Par quoi le cinéaste est travaillé ? Quel monde le film nous donne t-il à voir ? » (Marissa, 2023)	
	« Je cherche à ce que l'intervention prenne la forme d'un échange où, idéalement, chacun puisse trouver un espace d'expression. » (Mathilde, 2023)	

Tableau 8 : Formes et modalités pédagogiques des interventions extérieures

Comme pour les enseignants, la méthode pédagogique qu'emploient le plus souvent les intervenants pour inclure les élèves dans la situation demeure le modèle frontal participatif par questionnement. Parfois, le travail d'analyse filmique repose sur des méthodes et techniques actives, dans la mesure où la part d'implication des élèves est plus importante, sans pour autant les associer à l'élaboration de l'activité – telle que la pédagogie active l'entend. Comme le rappelle un enseignant, *« vous ne pouvez juger du succès d'une méthode par rapport au seul temps de l'intervention : en pédagogie on considère qu'une méthode est porteuse si les élèves en conservent quelque chose, ce que vous ne pouvez mesurer »* (enseignant au lycée Pardailhan de Auch, 2020).

Néanmoins, la prise en compte du rythme comme modalité pédagogique intègre aussi peu à peu les discours des intervenants et des intervenantes, en particulier de celles et ceux revendiquant leur affiliation à la médiation culturelle, entendue comme approche englobant une vision dynamique des publics. C'est notamment le cas de Sonia : *« J'aime travailler par petits modules, plutôt que cibler une grosse thématique à approfondir ; il est important pour moi de créer du mouvement, de la fluidité, qu'il y ait du rythme dans l'intervention* » (2023). De la même manière, certains viennent reconfigurer l'espace ou la mobilité en son sein, comme Emmanuelle pour qui « *les faire se déplacer dans l'espace de classe, changer l'espace de classe* […] » contribue à favoriser *« l'implication du corps »* et donc à repositionner le sensoriel, à *« retrouver le lien sensible au cinéma et pas cérébral ! »* (Emmanuelle, R-2022).

Si certains semblent plus à l'aise que d'autres pour s'engager sur des voies moins traditionnelles en termes de transmission des savoirs, on observe néanmoins chez les intervenants une tendance générale à requestionner la place des publics au sein du dispositif LAAC, et de l'intervention en particulier.

4. Les publics élèves reconsidérés ? Des ponts et des liens en construction

La diversification des approches et des modalités d'intervention répond en partie à l'évolution de la place accordée aux jeunes publics dans la situation de médiation. Avant d'y revenir plus précisément, il semble intéressant d'examiner la façon dont les intervenants perçoivent ces jeunes à qui ils s'adressent et avec qui ils dialoguent. À leur niveau et sur le court temps dont ils disposent en « face-à-face » avec les adolescents, les intervenants observent des différences entre les élèves dans la façon de s'approprier le dispositif, mais aussi des tendances générales concernant l'évolution de leurs pratiques et de leurs comportements. S'ils confirment que les références partagées renvoient davantage aux séries plutôt qu'aux films et que la question du rythme s'avère un point souvent problématique dans la réception des récits filmiques, ils évoquent aussi des élèves moins réticents à la version originale sous-titrée qu'ils ne l'étaient auparavant. Ce moindre rejet pourrait s'expliquer par le visionnage, en dehors du temps scolaire, de séries ou de films en

version originale ; d'après Cicchelli et Octobre (2017), « la majorité des jeunes [de plus de 18 ans] consomment de nombreux contenus, œuvres et produits culturels venus de l'étranger » et ils préfèrent « des modes de consommation en version originale », bien que les compétences linguistiques soient « inégalement réparties et surtout inégalement mobilisées par les jeunes » (p. 109 et p. 133).

La diversité des publics lycéens fait partie des préoccupations des intervenantes et intervenants, qui mentionnent régulièrement des disparités au niveau de la réception des films ou dans la façon d'interagir lors des interventions. Ces différences perçues peuvent être sociales, culturelles, de genre. Ainsi, Laurene rapporte la difficulté qu'elle a éprouvée face à la réception de *Rafiki* par la grande majorité des garçons, et dont elle attribue le rejet à une absence complète d'identification aux deux jeunes protagonistes lesbiennes :

> *«* […] *le film le plus difficile a été Rafiki car très clivant, beaucoup de garçons se sont désintéressés du film car les personnages principaux étaient des femmes et qu'ils ne se sont pas sentis concernés [par] le sujet de l'homosexualité féminine. Dans des classes de BAC PRO avec uniquement des garçons, ça a été vraiment compliqué. »* (Laurene, 2022)

Ils n'ignorent pas non plus l'inégalité des élèves face à l'appropriation des contenus, ni face à la manière d'appréhender les savoirs que mobilise un dispositif comme LAAC. Pour Sonia, le dispositif LAAC est justement *« l'occasion de créer des références communes et un savoir partagé autour d'un art qui n'est pas appréhendé par tou.te.s de la même façon (selon le bagage culturel familial notamment) »* (Sonia, 2023).

À la question concernant les principaux apports du dispositif pour les élèves, Gautier appuie l'idée d'une différenciation à établir selon les publics :

> *« Cela dépend tellement des classes et des élèves. On n'apporte pas la même chose aux élèves de la maison d'enfance de Léguevin ou à ceux de l'Oustal de Montastruc, ou au Lycée St Sernin. Pour certains, ce sera simplement la découverte que le cinéma est un langage, pour d'autres ce sera la possibilité d'exprimer une opinion ou émettre un simple avis avec le respect des autres, d'autres approfondiront au-delà de ce que nous pouvons même imaginer. »* (2020)

Cette remarque de Gautier enrichit la réflexion sur la multiplicité des appropriations du dispositif LAAC, démontrant que cette pluralité des enjeux ne constitue pas nécessairement un obstacle en soi mais s'avère parfois une ressource. À condition que les choses soient signifiées, discutées, accompagnées. Pourtant tous n'envisagent pas l'idée de penser la différenciation, d'autres la réprouvent même, à l'image de Pascal qui désapprouve l'intérêt de s'adresser différemment à des élèves en MFR :

> *« Je ne suis pas tout à fait d'accord* [avec le fait de proposer des interventions différenciées selon les élèves] *parce que, d'expérience, ils sont souvent par leurs profs fracassés… même ils te le disent avant : "attention, mais ils vont rien*

> *comprendre!", et ça va. Et au contraire des fois… Je dis* [les choses] *avec quelques nuances, mais* [c'est important] *de s'adresser à eux comme à n'importe quels élèves, de les considérer comme ça, de les considérer, même si des fois ils comprennent pas tout… »* (Pascal, R-2022)

Un autre élément semble cette fois faire consensus chez les intervenants travaillant de longue date au sein du dispositif LAAC : le changement de comportement des jeunes publics. Ceux-ci feraient davantage preuve d'inattention et de passivité qu'auparavant, comme l'exprime Luka : *« Je ressens essentiellement une difficulté exponentielle à se concentrer de la part des élèves, non seulement pendant l'intervention mais, d'après leurs retours, pendant la séance elle-même »* (2023). Certains imputent directement cette évolution à la culture des écrans et à l'allongement du temps qu'ils y consacrent : *« une habitude de consommation rend les élèves passifs »* (Mathilde, 2021) ; pour d'autres, cette difficulté d'attention renvoie à la transformation de certains contenus et à l'habitude de voir des vidéos courtes, dont les récits très rythmés sont souvent non fictionnels : *« il faut que ça aille très vite* […] *Et c'est jamais des films, c'est jamais des histoires »* (Fabien, R-2021) ; c'est ce que disent aussi les adolescents interrogés : *« j'aime plus trop les films trop long malheureusement » ; « je n'arrive pas a me poser plus d'une heure »*[210].

L'inattention et la passivité constituent des sources d'inquiétude pour les professionnels qui constatent une plus grande difficulté de mobilisation des élèves, en particulier lors des interventions. Ainsi, d'après Luka, *« ça demande plus d'énergie, de relancer plus souvent l'attention. Globalement, je trouve ça plus difficile… »* (2023).

Si parmi les intervenants, certains estiment avoir toujours placé les adolescents au cœur de leurs pratiques, d'autres concèdent que leurs préoccupations ont évolué à leur égard, et qu'ils sont davantage soucieux de questionner leur place au sein de la situation d'intervention. Certains revendiquent d'ailleurs le rôle-clé qu'ils laissent aux élèves :

> « *Je pense que les apports techniques, les connaissances cinématographiques sont des outils pour décortiquer le film. Bien sûr que les initier à ce vocabulaire est un enjeu également du dispositif mais il me semble qu'il porte autre chose. Ce sont principalement les élèves qui font ce que l'intervention devient. »* (Hugo, 2020)

Interroger la place des élèves dans l'intervention implique aussi de requestionner la posture d'intervenant, moins proche de la figure de l'artiste-passeur parfois, que de l'animateur et animatrice culturelle.

---

210 Cf. au chapitre 10.

5. L’interactivité à travers le sensible et la pratique : mobiliser et interagir avec les élèves au travers des émotions et du corps

Trois éléments principaux traduisent une évolution générale dans la prise en considération des élèves de la part des intervenants et intervenantes : la construction de ponts avec leurs cultures et leurs pratiques spectatorielles (réelles ou projetées), l’écoute de leurs perceptions et de leurs points de vue sur les films, et le déploiement de méthodes plus actives au sein des interventions.

C’est donc d’abord en prêtant une attention aux pratiques des publics que certains intervenants cherchent à établir des passerelles avec les films programmés, à l’image de Marissa dont nous avions déjà évoqué l’exemple, et qui établit des liens avec des genres généralement appréciés par les adolescents comme les *teen movies* et les *slashers movies,* pour approcher ici les films *Breakfast club* et *Psychose*.

Pour Wilhem, *« faire le lien entre les œuvres passées et celles plus contemporaines »* (2022) constitue un des éléments les plus appréciés par les élèves lors d’une intervention. La prise en compte de leurs cultures et de leurs pratiques, le fait *« qu'on intègre des références qu'ils connaissent, qu'on s'intéresse à eux »* (Laurene, 2022) confortent le rôle d’interlocuteurs des adolescents : c’est une condition *sine qua non* de la construction d’un dialogue qui peut, dans l’autre sens, favoriser la reconnaissance et la prise en compte de l’altérité que forment les films du dispositif LAAC et les rapports au cinéma qu’il induits et/ ou construits. Cette reconnaissance est à la base du processus de socialisation, essentiel à celui de l’éducation.

Parmi les facteurs d’implication, les enseignants ont justement souligné la capacité à tisser des liens avec la culture de certains élèves : *« l'intervention renvoyait à un univers qu'ils connaissent. Certains avaient une vraie culture de ce genre de cinéma et se sont très impliqués dans l'émission d'hypothèses de lecture »* (enseignante au lycée Jean-Pierre Vernant de Pins Justaret, 2021). Cette autre enseignante du lycée Ozenne à Toulouse préconise aussi la construction de passerelles avec les cultures audiovisuelles des adolescents : *« Il faut du visuel, des extraits, du son, un lien avec ce qu'ils regardent de nos jours (séries, films à gros budget… pas que le ciné d’art et d’essai qui reste parfois plus complexe pour eux) »* (2021).

Loin de se positionner comme défenseur d’un seul cinéma ou d’une seule façon de voir les films, Elias cherche aussi à *« créer des liens entre des films du patrimoine, des films contemporains, des séries »* et entre le *« cinéma en salle et sur les plateformes »*, entre ce que les élèves découvrent par le dispositif LAAC et leurs pratiques personnelles de l’audiovisuel : *« J'aimerais qu'ils retiennent qu'ils ont la chance fabuleuse de pouvoir faire du cinéma avec leur téléphone portable et que pour cela, il suffit qu'ils réfléchissent aux choix que nécessite la réalisation d'un plan »* (Elias, 2023).

Le souci de tisser des liens entre leurs cultures et les films proposés dans le cadre de LAAC traduit une certaine évolution dans la façon de considérer celles et ceux que l'institution continue encore parfois de nommer « les bénéficiaires ». Pourtant, si l'on perçoit une inflexion dans la façon de considérer les adolescents, il n'est pas toujours évident pour les intervenants de se confronter à « l'enchevêtrement des pratiques et des expériences de leurs publics » comme l'observe Montoya (2008) qui estime que « les médiateurs culturels ont tendance à construire des représentations monolithiques de l'expérience esthétique et du rapport à la culture, qui tendent à ignorer les pratiques de "braconnages" (Certeau, 1980, p. 78) et les "horizons insoupçonnés des consommateurs d'occasion, des satisfactions éphémères et superficielles" (Roman, 2002, p. 279) » (p. 33). Là encore, les choses ne semblent pas si figées.

Être à l'écoute de ces jeunes spectateurs, c'est aussi être en capacité de composer avec l'incertitude et l'improvisation que nous évoquons plus haut. C'est accepter d'être parfois débordé par des liens inattendus, comme cela a été le cas avec le film *Josep,* lorsqu'il a été discuté à la lumière de ce que les élèves connaissaient et/ou de ce qui les préoccupait, en l'occurrence la question de l'immigration mais aussi des violences policières. Républicain espagnol exilé, Josep Bartoli[211], protagoniste du film, incarne pour certains élèves un possible aïeul, tandis que d'autres ont fait le lien avec la situation actuelle des migrations, comme l'indique Hugo : *« il y a beaucoup d'élèves dont la famille est issue de l'immigration et qui n'ont pas tant de connaissances sur les déplacements de populations passés donc de très beaux échanges sur ce film en particulier »* (2022). D'autres, enfin, ont établi un parallèle avec les violences policières de la société française actuelle. Concernant *Rafiki*, les intervenants ont été parfois amenés à construire un dialogue avec des jeunes lycéens revendiquant des opinions racistes et homophobes. Créer des ponts, c'est aussi cela : prendre le risque d'être embarqué par les élèves sur des chemins de traverse périlleux et devoir apporter des éléments de réponse, en prenant appui sur le film.

L'écoute des émotions, des hypothèses de lecture, des questions ou des réflexions plus générales est donc une clef essentielle pour favoriser le processus d'une transmission revisitée, bien qu'elle nécessite de nombreuses conditions que le dispositif LAAC ne permet pas (avant tout le cadre temporel très contraint). Les intervenantes et intervenants ont généralement conscience de l'importance qui est attribuée à la posture d'écoute par les élèves. Laurene estime que ce qu'ils apprécient, c'est justement *« qu'on leur permette une liberté de parole, d'opinion et qu'on accorde une importance à cette parole »* (2022) ; pour Jeanne aussi, c'est *« le fait que je sois curieuse de leur point de vue et que la parole soit la*

211 Josep Bartolí i Guiu est né en 1910 à Barcelone et mort en 1995 à New York ; il a participé à la Guerre d'Espagne en tant que commissaire politique du Parti ouvrier d'unification marxiste (POUM), est contraint de fuir vers la France avec la chute de la République, et se fait enfermer dans différents camps avant de pouvoir s'échapper et devenir un artiste reconnu. Au cours de ses longues années d'incarcération, il a témoigné, à travers ses dessins, des conditions de vie des réfugiés espagnols. C'est autour de cette partie de sa vie qu'est construit le film *Josep*.

plus libre possible » (2022). Emmanuelle revendique à son tour la nécessité d'*« ouvrir la discussion et les échanges sans jugement de valeur »* (2022). Dans cette perspective, les intervenants s'appuient sur l'expérience sensible des films, à l'instar de Luka qui déclare privilégier *« une approche intuitive, qui prend en compte les réactions spontanées à l'œuvre projetée »*, expliquant que ses interventions sont *« basées sur la revisite et le télescopage d'extraits en privilégiant l'interactivité avec les élèves »* (2023). L'expérience du film qu'ont éprouvée les jeunes publics forme la matière première des intervenants :

> *« Je pense plus que jamais que pour qu'une rencontre ait lieu dans la classe autour d'un film il faut que ce film ait été "vécu" – avec tout ce que cela comporte de surprise, gêne, émotions diverses, désagrément, plaisir, inconfort, nouveauté – dans le noir de la salle de cinéma. »* (Mathilde, 2021)

Dans cette optique, elle suggère de recréer le lien entre la projection et l'intervention :

> *« Moi, j'ai la chance de travailler pour une salle de cinéma et d'intervenir dans le cadre du dispositif, mais comme salariée de cette salle de cinéma. Et du coup, l'année dernière, avant tout ce bordel,* […] *on s'était dit que très souvent, on arrivait dans les classes* […] *complètement dissociés de l'expérience en salle et de la salle* […]. *Et on avait envie et on allait le mettre en œuvre – quand on voulait, quand on pouvait –, présenter des séances, pas que dans notre cinéma, parce que ça, on le fait déjà* […] *mais d'aller dans les autres salles [du département] puisqu'on est un réseau, et d'aller les rencontrer et leur dire : "Voilà vous êtes inscrit à lycéens au cinéma…" pas se substituer à l'exploitant mais le faire avec lui et en concertation avec lui.* […] *Et leur dire "voilà, vous allez voir tel film" ; enfin, juste connecter l'intervention et la projection. »* (Mathilde, R-2021)

Si elle ne fait pas complètement figure d'exception, Mathilde se montre particulièrement sensible à l'expérience des élèves en salle de cinéma, du fait en partie de son rattachement au réseau de salles de cinéma et aux autres projets (*« sur mesure »*, comme elle dit) qu'elle mène parallèlement. Pour Elias aussi, ce rapport à l'expérience du film visionné en salle de cinéma s'avère essentiel : l'attention qu'elle favorise conditionne les émotions ; ce que d'autres espaces ou supports parviennent moins à faire exister : *« Le temps de la séance est important car c'est dans cet effort, dans cette soumission au regard d'un autre qu'il peut advenir des émotions, des sensations différentes de celles transmises par les autres modes de projection »* (Elias, 2023). On retrouve ici tout à fait ce qu'expriment les adolescents qui, sur le temps scolaire, considèrent la salle de cinéma comme un lieu d'attention favorisant l'expérience spectatorielle, comme le dit cette élève scolarisée au lycée Jean Vigo de Millau : *« Le lieu change la manière de voir les choses.* [En salle de cinéma], *on y est plus concentré alors qu'en classe, on est plus distrait et on ne fait pas forcément attention aux détails »* (2022). Les conditions intensifient l'expérience spectatorielle d'après cette autre élève de seconde, scolarisée au lycée Ozenne de

Toulouse : *« l'écran est plus grand, nous sommes tous dans le noir, dans le silence donc ça rend l'expérience plus forte en émotions »* (2022).

Il n'est pas aisé de déterminer s'il existe une évolution dans les approches du cinéma qu'adoptent les intervenants mais ils sont plusieurs à estimer prendre plus de distance qu'auparavant avec les contenus théoriques :

> *« J'essaye que ce ne soit pas une approche savante du film mais que l'expérience en salle soit le terreau commun et que tous, les élèves et moi-même, partions de là. Je distille les informations et savoirs au fur et à mesure par petites touches en évitant les listes de vocabulaire technique et le déroulé de pans entiers d'histoire du cinéma. Je valorise le flou, les sensations, les approximations, les lapsus et les associations d'idées. »* (Mathilde, 2023).

Dans la pratique, s'ils sollicitent les impressions des élèves et tentent de réactiver les émotions éprouvées, les intervenants rencontrent souvent des difficultés pour faire revivre pleinement cette expérience sensible des films. Si certains s'appuient sur des photogrammes pour susciter la remémoration de l'expérience vécue, d'autres les mobilisent pour créer des formes plus participatives. La mise en activité des élèves révèle là-aussi un changement dans la façon d'appréhender les publics. Le principe de ces propositions consiste donc à s'appuyer sur des plans extraits du film pour animer différents types de séquences à partir de sa remémoration, et permettre la reconstitution chronologique du récit, mais aussi pour expérimenter l'analyse filmique en convoquant les notions de cadre, de champ et hors-champ, de montage etc[212]. Installés en petits groupes, les élèves sont amenés à sélectionner des photogrammes représentant une notion, ou bien un personnage saisi selon différents points de vue et, parfois, à formuler des hypothèses de lecture ou à établir des comparaisons entre des scènes, d'un point de vue du récit ou des formes proposées…

D'autres propositions d'activité ont été expérimentées : pour accompagner le film *Rafiki*, par exemple, Laurene a conçu une trame d'intervention incluant pleinement les élèves au processus d'analyse. Après un temps en commun pour revenir sur le contexte du film, elle a créé des petits groupes chargés de mener chacun l'analyse d'une des trois séquences qu'elle avait proposées, avec une grille d'analyse comme outil et dont elle a explicité en amont la signification et l'usage qu'ils pouvaient faire de celle-ci. Chaque groupe disposait de 20-30 minutes de travail en autonomie, puis devait mettre en commun

212 Cf. en particulier l'outil Cinaimant créé par Sylvie Mateo, enseignante spécialisée, et produit par Cinémas du Sud & Tilt : outil ludo-pédagogique, il se présente sous forme d'un corpus photogrammes imprimés et aimantés qui peut permettre de nombreuses déclinaisons. Dans le même ordre d'idée, figure la table Mash'up, créée par Romuald Beugnon : cette table de montage intuitive permet d'élaborer des séquences à partir des images fixes, mais également de les animer et d'inclure des sons (musique, bruitages, dialogue). Très riche, cet outil est moins facile à prendre en main et implique certaines conditions (temps, petits-groupes, techniques…)

les éléments d'analyse avec l'autre groupe travaillant sur la même séquence : un porte-parole devait être désigné, de façon à ce que le travail d'analyse soit restitué devant l'ensemble de la classe. Chaque prise de parole a également été enregistrée, nous y reviendrons.

Sonia met aussi régulièrement en place des petits groupes de travail : *« J'aime également proposer, lorsque cela est possible, de répartir en différents groupes la classe – notamment pendant le temps d'analyse de séquence, afin de se focaliser sur des aspects précis de la mise en scène »* (Sonia, 2023). Cette construction commune de l'analyse de film est revendiquée par Pauline : *« L'objectif pour moi est de les faire participer au maximum, de rebondir sur les réponses pour parvenir ensemble à construire une lecture du film voire une analyse approfondie »* (Pauline, 2023).

En privilégiant le travail de groupe, le jeu, l'expression des émotions ou la mise en activité, ces formes qu'empruntent peu à peu les intervenants pour sensibiliser les élèves au travail analytique s'éloignent des pratiques scolaro-centrées. Si la question de l'émancipation n'est pas au centre de LAAC tel qu'il est pensé institutionnellement, et que les conditions ne sont pas réunies pour développer véritablement une pédagogie inspirée de Dewey, on observe néanmoins comment les intervenantes et intervenants explorent, revisitent et réinventent, avec les contraintes du terrain, des principes, des outils et des pratiques inspirés par l'éducation nouvelle. Dans une même dynamique, on décèle une certaine inflexion dans la façon d'appréhender le cinéma qui consisterait non plus seulement à le considérer sous son angle « esthétique » mais à envisager d'autres approches de type historique, sociologique ou sémio-pragmatique[213], dans la mesure où elles admettent une part active du spectateur dans la production de sens.

6. Les expériences au cœur des (trans)formations

Ce mouvement que l'on observe est en partie influencé par le renouvellement constant des questions liées à la transmission (culturelle, des savoirs) qui traversent la société, et par celui de nouvelles générations, formées ou inspirées par des pratiques de médiation culturelle, elles-mêmes empruntées aux courants de la pédagogie active et réappropriées en fonction du contexte contraignant de LAAC. Quoi qu'il en soit, l'intérêt de renouveler les approches en replaçant les élèves comme acteurs de leur réception chemine et la volonté de diversifier les modalités d'intervention apparaît comme une préoccupation partagée par une partie des intervenants qui se disent prêts à réinterroger leurs façons de faire. À la question de savoir s'il lui semble avoir atteint les objectifs fixés

213 Modèle théorique, la sémio-pragmatique a été développée par Roger Odin qui propose un renversement par rapport à la plupart des approches travaillant sur les textes, les publics, les productions de sens – cinématographiques et audiovisuels notamment : « La sémio-pragmatique est un modèle de (non-)communication qui pose qu'il n'y a jamais transmission d'un texte d'un émetteur à un récepteur, mais un double processus de production textuelle : l'un dans l'espace de la réalisation et l'autre dans l'espace de la lecture. » (Odin, 2000, p. 10)

dans le cadre du dispositif, Hugo répond : *« je ne dirais pas que je pense avoir "tout à fait" atteint ces objectifs parce-que j'aborde beaucoup de choses et je pense encore laisser trop peu de place à la spontanéité des échanges »* (2022) ; Gaétan, lui aussi peu expérimenté, admet qu'*« il y a encore beaucoup à travailler chez [lui] pour stimuler les élèves »* (2022).

Pour les intervenants, l'expérience constitue un élément déterminant dans l'évolution de leurs façons de penser l'activité, puis leurs pratiques, tant chez les novices que chez celles et ceux qui travaillent au sein du dispositif LAAC depuis les débuts. Ainsi, pour Elias, ce sont les retours des élèves qui marquent la réorientation du contenu de ses interventions :

> *« Après avoir subi des revers cuisants en m'appuyant sur des références pour mes premières interventions sur* L'appât *d'Anthony Mann* [programmé en MP au cours de l'année scolaire 2004-2005]*, j'ai recentré mes interventions sur le film et les références convoquées seront souvent liées à la forme plus qu'au fond*. » (2023)

Mathilde aussi a observé une évolution dans sa manière d'appréhender la transmission des contenus qu'elle a préparés, mais moins par rapport au choix des matériaux convoqués que vis-à-vis de ses attentes et de la façon dont elle ménage une place plus importante aux élèves :

> *« Je ne cherche plus à analyser le film coûte que coûte si il n'y a pas d'interaction. Dans ce cas, je bifurque. Je dynamise l'intervention en puisant dans les séquences "buissonnières".* […] *Je suis de moins en moins "scolaire". Je laisse plus de temps aux élèves pour trouver leurs chemins dans le film. Je les guide d'une façon plus souple qu'avant. J'accepte de ne pas absolument tout relier et de ne pas embrasser la totalité du film. Je valorise davantage le plaisir et troque volontiers l'analyse d'une séquence "majeure" pour celle d'une séquence "mineure" si c'est le souhait d'un élève. »* (2023)

Comme Mathilde, Sonia observe des changements dans sa façon d'intervenir auprès des élèves :

> *« Bien qu'il y ait eu plusieurs pauses dans ma pratique au sein de ce dispositif (période covid puis arrêt début 2021), j'ai effectivement constaté que mon état d'esprit avait évolué : si ma façon de concevoir les ateliers, elle, conserve toujours la même démarche, je suis aujourd'hui moins rigide sur ce que je souhaite apporter/montrer. L'objet filmique et tout ce que j'ai préparé est bien entendu important, mais ce sont la qualité de l'échange et la parole des élèves qui priment aujourd'hui. »* (2023)

De façon générale, bien que les modalités pédagogiques demeurent structurées autour de l'analyse filmique, les intervenants font davantage preuve de liberté qu'auparavant, accordant une place plus importante aux élèves. Et si certains ne se sentent pas à l'aise avec cette approche, ils n'y sont pas réfractaires pour autant, comme le dit

Elias : *« J'aimerais bien m'ouvrir à des pratiques plus interactives mais à ce jour, je ne m'y suis jamais risqué »* (2023).

D'autres s'y essaient depuis peu, comme Thibaud pour qui les interventions ont toujours été subordonnées à son travail créatif. Intervenant au sein du dispositif LAAC depuis 2005, s'il admet s'adosser au format classique *« discours-analyse-échange »* (2022), il reconnaît s'approprier progressivement les réflexions en cours sur l'évolution des pratiques d'accompagnement, et estime avoir acquis *« plus d'assurance et de maîtrise »*, lui permettant d'infléchir son approche. Ainsi, l'année scolaire 2022-2023 marque pour lui un tournant, dont il perçoit les effets au niveau de l'écoute des élèves. En janvier 2023, il déclare : *« Là je viens de changer la forme de mes interventions* […], *ce qui me permet de véritablement échanger avec quasiment la plupart des élèves de la classe. »* Si la première heure d'intervention demeure construite autour d'un contenu transmis de façon verticale, Thibaut a modifié la deuxième partie de son intervention :

> *«* […] *durant la deuxième heure la classe est divisée en quatre groupes pour l'analyse d'une séquence du film. Le premier analyse la narration, le deuxième la bande-son, le troisième l'image et le quatrième le montage. Je leur donne, via un échange sur le film et l'analyse d'une première séquence, des notions cinématographiques et du vocabulaire. Je passe de groupe en groupe lors de cette heure et chacun d'eux fait un bref exposé à la fin de l'heure, que je complète. »* (Thibaud, 2023)

C'est à partir de l'expérience d'autres intervenants que Thibaut s'est aventuré vers de nouvelles façons de faire. Bien que ce soit difficilement observable, ce phénomène de transfert et d'hybridation des pratiques constitue une réalité tangible. Il n'est d'ailleurs pas le seul à s'approprier l'expérience vécue par d'autres. Ainsi, Aurore évoque la façon dont elle s'est nourrie d'une proposition d'atelier mené par Chloé, qu'elle a expérimenté auprès des élèves à son tour :

> *« Je l'avais fait une fois. Alors, ça, j'avais trouvé ça génial de pouvoir expérimenter ça parce qu'elle* [Chloé] *m'en avait parlé et mais j'avais pu le faire que en petits groupes.* […] *j'en avais moins de 20 et du coup je me suis dit : "bon, eh bien là, je peux me permettre de faire cette expérimentation". »* (Aurore, R-2022).

L'expérience du terrain (la sienne propre et parfois celle des autres) constitue une ressource-clé pour requestionner les pratiques au regard des contextes de changement. Certains l'investissent comme un espace-temps formatif : pour beaucoup, apprendre à être intervenant passe d'abord par l'expérience. Cette formation expérientielle n'est pas formalisée (Jorro, 1991 ; Cavaco & Presse, 2014) mais semble enclencher pourtant chez les intervenantes et intervenants une forme d'apprentissage des savoirs, complémentaires à ceux acquis lors de leurs formations initiales ou au cours d'autres expériences professionnelles.

Si la formation expérientielle tient une place majeure dans les pratiques des intervenants, elle ne saurait pleinement combler les attentes et les besoins exprimés. En effet, l'ensemble des intervenants interrogés énoncent l'envie et la nécessité d'échanger sur leurs pratiques, voire de participer à des formations spécifiques : *« Je serais ravie qu'il y ait de nouveau des temps de formation à l'adresse des intervenants afin de se former mais aussi de partager davantage avec le groupe, de se connaître mieux »* (Jeanne, 2022).

Ils se disent prêts à requestionner leurs pratiques d'intervention, à nourrir leur réflexion et à développer leurs compétences techniques, mais surtout pédagogiques. Si certains suggèrent la mise en œuvre d'*« échanges autour des manières de faire et d'intervenir de chacun et chacune »* (Romain, 2022), d'autres formulent plus clairement encore des attentes de formation *« sur les différents types d'activités/ateliers pouvant être mis en place pour impliquer et mettre au travail les lycéens »* (Laurene, 2022). Même celles et ceux qui n'entendent pas transformer leurs interventions en ateliers de pratique ou en propositions de « mise en activité » manifestent leur intérêt pour renouveler leurs approches : *« Moi je cherche toujours des moyens de susciter la parole tout en restant dans la forme de l'intervention-échange-analyse »* (Mathilde, 2022).

Les outils et les techniques promus par l'éducation populaire sont mobilisés par certains intervenants, à l'image de Jeanne : *« J'aimerais réfléchir à des ateliers à mettre en place en classe pour varier les formes d'intervention (jeux, théâtre forum[214], etc.)* » (2022) ou Mathilde : *« je suis attirée par les formations qui proposent des outils qui favorisent justement la parole, les outils de l'éducation populaire »* (2023).

Au sujet de la question de la formation des encadrants, Netter (2023) estime que :

> Si la réponse institutionnelle à l'insuffisance des effets des dispositifs varie, elle semble toujours peiner à considérer la nécessité d'un travail sur les pratiques des encadrants. […] chez les animateurs et intervenants, les pratiques sont largement renvoyées à une improvisation constitutive du métier, la question de la formation apparaissant moins prégnante que pour les enseignants et la question des apprentissages tendant à être largement éludée. (pp. 27-28)

La prise en considération de la formation des intervenants LAAC est absente des préoccupations de l'institution, dont les dernières décisions ont au contraire fragilisé la formation des enseignants impliqués.

À l'inverse, dans un mouvement plus général de prise en compte du changement, la coordination tente de penser et d'organiser l'accompagnement professionnel des

214 Le théâtre forum a été créé par Augusto Boal dans une logique de libération des consciences et des pouvoirs d'agir. Cette forme théâtrale interactive – une parmi d'autres également issues du théâtre de l'opprimé, inspiré de la Pédagogie des opprimés de Paolo Freire – repositionne les spectateurs et spectatrices en les faisant monter sur scène pour changer le cours de l'histoire (sociale) qui est représentée.

intervenants, à travers la mise en œuvre de certaines actions visant la réflexivité, voire la professionnalisation de ces derniers. L'exploration de LAAC à travers les expériences des acteurs et les environnements avec lesquels ils interagissent fait émerger un autre acteur crucial de l'intermédiation et de sa redéfinition dans un contexte de transformation des transmissions culturelles : la coordination locale.

Chapitre 18. La coordination face aux reconfigurations des transmissions culturelles

Interroger la façon dont LAAC fait face au changement et se modifie lui-même dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles replace les intermédiaires au cœur du processus de production et de réception du dispositif : les intervenants, nous l'avons vu, mais également la coordination locale. Ce chapitre met en évidence le rôle de celle-ci dans les transformations que connaît le dispositif à l'échelle locale. Il examine l'évolution des enjeux promus et des choix de programmation en interaction avec les transformations des publics et de l'environnement sociétal.

1. Un rôle en mouvement, des enjeux qui évoluent

L'analyse des rapports et bilans officiels permet d'observer une évolution du rôle des coordinations régionales. Les structures associatives ou professionnelles désignées par les collectivités locales au début du dispositif se sont progressivement dotées d'outils et de ressources pour mener à bien leur mission au niveau local, et ont acquis l'expérience nécessaire pour accompagner, d'année en année, l'évolution quantitative du dispositif. Les bilans émanant des coordinations régionales s'étoffent, les outils statistiques mais aussi qualitatifs se développent, les services se renforcent.

Au niveau national, Auclaire fait état de cette évolution dans son rapport (2008), estimant que les coordinations locales, « devenues en quelque sorte les "chevilles ouvrières" des conventions entre l'État et les Régions », sont celles sur qui « il faut à l'avenir s'appuyer pour développer les dispositifs de manière décentralisée dans le cadre tracé par les dites conventions » (p.67). Un rapport du CNC édité en 2010 pointait la « position d'acteur de référence et de médiateur pour toutes les catégories de partenaires » des coordinations (Rapport du CNC, juin 2010, p. 21). Le bilan national LAAC de l'année scolaire 2011-2012 insiste sur leur rôle-clé : « elles doivent rester garantes de la bonne marche du dispositif sur l'ensemble du territoire dont elles ont la charge, et ce tout au long de l'année. Cette responsabilité ne peut incomber uniquement aux salles partenaires » (p. 20).

Malgré les disparités propres à chaque région, et le poids indéniable de l'institution dans la structuration générale, on observe une certaine marge de manœuvre dans la façon de s'approprier le rôle de coordinateur au sein de LAAC. Loin d'être figé, ce maillon de la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) continue de se modifier, et de faire preuve d'une certaine autonomie dans la mise en œuvre du dispositif sur le terrain : animation des comités de pilotage, choix des modalités d'organisation, mise en œuvre des formations, infléchissement des orientations au niveau local, tant du point de vue des contenus que de

la dimension technique et logistique, comme ce fut le cas lors de la transition entre la projection en 35mm et la projection numérique :

> Les équipements ont parfois tardé à être installés dans les salles, et certaines numérisations annoncées de films n'ont pas été concrétisées à temps, ce qui a imposé à plusieurs coordinations de modifier les calendriers de projections tout au long de l'année, et d'« inventer » au besoin des nouvelles manières de procéder. (Bilan national LAAC 2011-2012)

La façon de s'approprier les visées institutionnelles du dispositif a connu également des changements au sein de la coordination régionale depuis 2003, date du lancement, en Midi-Pyrénées, de ce qui se nommait alors « Jeunes et lycéens au cinéma ». Teintées d'une forme de légitimisme culturel (Dubois, 2003)[215], les premières éditions défendent sans ambiguïté un cinéma « de qualité », qu'elles promeuvent face (ou contre) un cinéma de divertissement :

> Un des objectifs principaux de l'opération est de développer le sens critique et de modifier le rapport au cinéma des élèves, de les amener à aborder les films comme des œuvres possédant une logique et fonctionnant selon des parti-pris esthétiques originaux qui leur sont propres et non plus comme de simples divertissements. (Bilan JLC 2003-2004)

Le bilan 2003-2004 fait clairement apparaître l'enjeu de démocratisation culturelle qui prévoit ainsi l'accès de tous à une culture « cultivée » :

> L'ensemble des différents types d'établissements secondaires est représenté, ce qui permet de finaliser pleinement un des objectifs premiers de cette opération, à savoir le libre accès pour tous et sans distinction aucune à des œuvres de qualité et à une certaine maîtrise du langage des images. (Bilan JLC 2003-2004)

La plaquette de présentation du programme de l'année 2005-2006 en Midi-Pyrénées confirme la volonté de s'inscrire en faux contre la dimension récréative du cinéma :

> Faire évoluer le regard porté par les jeunes sur le cinéma, développer une approche critique de l'image, percevoir les éléments d'un langage différent… Il s'agit, en dehors de toute démarche qui pourrait être assimilée à une « sortie au cinéma », de fournir au spectateur de demain les clés d'un autre cinéma. (Programme MP 2005-2006)

215 Cf. la définition que Dubois (2003) donne du légitimisme culturel : « Le légitimisme culturel désigne ainsi un rapport à la culture fondé sur la croyance inconditionnelle dans la supériorité de ces œuvres, objets et pratiques socialement valorisés. » (p. 19)

Du côté de LR, les objectifs sont aussi « de faire évoluer le regard porté par les lycéens sur des cinématographies méconnues, développer chez eux une approche critique de l'image animée, leur donner la capacité de cerner les enjeux d'un film » (Programme LR 2009-2010). Le rapport au cinéma tel qu'il est défendu s'apparente à un projet éducatif tout en affichant un enjeu d'incitation à la fréquentation des salles de cinéma sur le temps personnel : « Au-delà de la démarche initiatique et éducative à la culture cinématographique, cette opération vise à donner envie à ce jeune public d'assister, pour eux-mêmes, à de nombreuses autres projections en salles » (Programme LR 2009-2010). Si le bilan LR 2015-2016 réaffirme la double perspective, créant parfois l'impression d'un « brouillage des objectifs » (Eloy & Legon, 2019), il semble que les acteurs en charge de la coordination évoluent aussi dans leurs façons de penser les enjeux de LAAC et, en tout cas, de les réinterroger au regard des changements actuels.

2. Programmer, un geste évolutif : les publics et les enjeux de société comme repères mouvants

Si les cahiers des charges et la tradition moderne cinéphile ont largement nourri la façon de constituer le catalogue national et, à l'échelle locale, de concevoir la programmation, deux facteurs viennent irriguer l'acte de programmer : la représentation du public adolescent et les enjeux de société.

2.1. Programmer pour… un public, des publics qui changent ?

L'expression d'une réflexion sur l'évolution des pratiques médiatiques des jeunes et de la place de ceux-ci au sein du dispositif LAAC apparaît progressivement au sein des documents des coordinations. En tant que coordonnatrice du Pôle régional d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel, Languedoc-Roussillon Cinéma organise en 2007 des Rencontres régionales dédiées aux pratiques des jeunes face aux écrans :

> […] une réflexion sur les nouvelles pratiques des jeunes menée en partenariat avec le CRDP[216], le Rectorat, la DRAC, la Région et le Pôle régional a permis de prendre très tôt en considération les bouleversements induits par l'utilisation des technologies

216 Les Centres régionaux de documentation pédagogique, placés sous la tutelle des recteurs d'académie, ont été institués par le décret n° 55-109 du 19 janvier 1955 pour regrouper les bibliothèques et cinémathèques pédagogiques et les musées régionaux préexistants dépendant du ministère de l'éducation nationale, en formant des sections du Centre national de documentation pédagogique (CNDP). À partir de 2014, celui-ci devient le réseau Canopé, réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (n° 2014-1630 du 26 décembre 2014). cf. https://www.reseau-canope.fr Dernière consultation : le 19 juin 2024.

dans l'éducation artistique au cinéma et à l'image. (« Géographie de l'éducation au cinéma », p. 178)

Si certaines manifestations consacrées aux jeunes voient le jour, c'est d'abord au niveau de la programmation que les discours traduisent la prise en considération des publics au sein du dispositif LAAC, et ce dès l'origine. Les premiers bilans de l'ACREAMP laissent entrevoir la façon dont la réception des élèves est prise en compte, à travers le prisme du retour des enseignants :

> Les élèves ont […] diversement apprécié les œuvres au programme de cette édition. *Les Oiseaux* [d'Alfred Hitchcock (1963)] et *Les Yeux sans visage* [de Georges Franju (1960)] […] ont été relativement bien reçus, notamment si l'on prend en compte les exigences artistiques et la relative difficulté d'accès de ces deux œuvres. Contre toute attente, c'est le film de Franju, qui paraît de loin le plus éloigné de leurs habitudes de jeunes spectateurs, qui a été le plus apprécié, particulièrement en raison de son étrangeté et du trouble qu'il provoquait chez eux. […] (Bilan JLC MP 2003-2004)

Si nous ne pouvons déterminer dans quelle mesure la représentation que la coordination se fait des publics correspond à la réalité, il est intéressant d'observer que la question des publics demeure centrale dans les discours et que le processus de réception participe pleinement à la construction de LAAC : qu'elle interroge, déconcerte ou enthousiasme, elle est l'un des points de repère du projet.

Le deuxième point de repère demeure l'approche artistique du cinéma et la « qualité » esthétique attribuée aux films. Annonçant la programmation de l'année suivante – *L'Appât* d'Anthony Mann (1953), *Sleepy Hollow* de Tim Burton (1999) et *Délits flagrants* de Raymond Depardon (1994) – la coordination se réjouit de sa qualité :

> C'est, selon nous, une excellente programmation, constituée de trois films de genre, trois œuvres représentatives du travail d'un auteur ayant marqué l'histoire du cinéma par ses choix esthétiques et sa vision particulière. Chacun des trois films est en effet représentatif de l'appropriation par un réalisateur des codes inhérents à des genres très codifiés du cinéma : western, conte fantastique et documentaire. (Bilan JLC MP 2003-2004)

Le choix de films appartenant à des genres clairement identifiés est justifié par les goûts et les pratiques supposés des adolescents, et ce jusqu'à *Breakfast* club et *Psychose*. La question essentielle du « pourquoi programmer tel ou tel film ? » traverse les bilans de la coordination MP : elle est mise en discussion par l'intermédiaire de commentaires d'enseignants critiquant parfois le choix de films jugés trop proches de l'univers culturel des adolescents ou, au contraire, trop éloignés d'eux. Ainsi, certains enseignants condamnent très fortement les tentatives de rapprochement vers des cinématographies

supposément proches des élèves, en l'occurrence ici le film d'horreur *Morse* de Tomas Alfredson (2008) :

> Certains rejets furent violents et ont conduit à quelques très rares boycotts du film : « *J'ai refusé de les emmener voir ce film après l'avoir vu moi-même. Je n'apprécie pas du tout cette complaisance dans la barbarie et j'en reste à la conviction des classiques qu'on ne doit pas tout représenter, qu'on ne mesure pas les répercussions de ce que l'on montre. La violence "gore" du film me paraît difficile à justifier, le film étant amoral – voire même immoral pour certains aspects : adultes ne protégeant pas les enfants, mais les mettant en danger etc., elle apparaît donc comme gratuite… ce qui est gênant pour les pédagogues que nous sommes ! L'aspect "réalisme social" du film rend cette violence encore plus dure, car elle s'inscrit dans un contexte réaliste et quotidien... Ce choix, même si le film est en lui-même intéressant, m'a semblé dérangeant pour des élèves de seconde.* » (Bilan JLC MP 2013-2014)

Le bilan de l'année suivante revient sur le commentaire d'un enseignant au sujet du film documentaire *Daratt* de Mahamat-Saleh Haroun (2006) :

> *« J'ai quelques réserves sur le choix du documentaire qui me parait contre-productif. Attention au "cinéma Télérama" qui peut être dissuasif pour les jeunes ».* Cette dernière remarque peut poser question sur les objectifs de notre dispositif et plus encore sur le regard que posent certains enseignants sur les œuvres proposées qui devraient séduire les élèves. Rappelons cependant que le choix du comité de pilotage s'était porté sur les trois propositions les plus citées dans l'enquête menée auprès des enseignants. (Bilan JLC MP 2014-2015)

À l'inverse, certains enseignants appellent à une plus grande proximité avec les goûts des jeunes ; et la coordination tient à rendre compte de leurs préoccupations. Ainsi, le bilan 2016-2017 relaie le commentaire étayé de l'un d'entre eux :

> Un seul enseignant ne s'estime que peu satisfait (et encore avec une certaine bienveillance), ses commentaires portant globalement sur la programmation :
> *« Pourriez-vous programmer des films, certes institutionnels, mais qui auraient une chance de plaire à mes élèves de Lycée Pro. Car en programmant des films difficiles pour eux, c'est l'effet inverse : "les films du lycée/des profs sont nuls". Et les élèves ne pensent plus qu'à aller voir la dernière super production... Les programmations sont parfois "trop intellectuelles" pour mes élèves, trop "Télérama/ France Inter" et conviennent rarement.* […] »
> Une réponse a été formulée afin de préciser le mode de choix des films (Instance Nationale, Comité de pilotage régional) et les objectifs de l'opération (en gros, une proposition égalitaire mais un travail d'accompagnement plus attentif aux LP). Cette remarque est cependant un débat récurrent et sain sur le mode « qu'est-ce qu'un bon film et pourquoi » ? (Bilan LAAC 2016-2017)

La volonté de faire apparaître ces critiques au sein des bilans traduit une préoccupation forte de la part de la coordination de questionner la légitimité de la

programmation, de la penser au regard des adolescents, de l'évolution du monde de l'école et de la transmission culturelle dont les commentaires des enseignants rendent compte. Et force est de constater que la place attribuée aux commentaires des enseignants, des intervenants et, très récemment, des élèves s'accroît d'année en année au sein des bilans.

Programmer pour les publics adolescents tient ainsi une place majeure dans la réflexion de la coordination qui, au-delà du territoire régional dans laquelle elle s'élabore, vient nourrir les échanges au niveau national, en particulier lors des Rencontres nationales réunissant tous les coordinateurs de LAAC. Des traces de ces circulations sont perceptibles au sein des bilans nationaux, comme en 2011-2012, où la question de l'ouverture du catalogue national et de l'impact sur l'adhésion des élèves est évoquée :

> […] l'ouverture, depuis quelques années, de la liste vers des genres considérés comme un peu plus "grand public" (exemple des films *La Mouche* [de David Cronenberg (1986)], *Starship Troopers* [de Paul Verhœven (1997)]) permet, lorsque les comités de pilotage les programment, "d'emporter" semble-t-il un peu plus aisément l'adhésion du public auquel s'adresse le dispositif. (Bilan national LAAC 2011-2012)

L'enjeu de diversification des films et de rapprochement avec les goûts des adolescents irrigue les échanges entre les coordinateurs depuis plus de dix ans ; comme l'a très bien analysé Barbier (2020b), on constate une ouverture aux cinéphilies des élèves ou à celles « que les décideurs de LAC prêtent aux adolescents » (p. 60).

Les échanges entre les coordinations régionales et avec la coordination nationale pilotée par le CNC se sont intensifiés ces dernières années, autour de la réception des publics et de la nécessité de prendre en considération les difficultés :

> […] un point a été ajouté [par les coordinations] sur la difficulté d'accès de certains films, peu adaptés aux élèves de seconde notamment, alors même que ces élèves représentent une grande part des effectifs. (Bilan LAAC national 2019-20, p. 65)

À travers l'expression des réceptions et des expériences de LAAC, les publics et les intermédiaires viennent interagir avec les producteurs du dispositif ; de ce point de vue, les processus de circulation d'idées et de pratiques participent à la construction et aux réorientations de LAAC.

2.2. Programmer, en interaction avec le contexte sociétal

L'étude des bilans traduit une autre évolution concernant la façon dont la coordination pense la programmation : la prise en considération des événements et enjeux qui traversent la société. Cette évolution est d'autant plus perceptible à partir de l'année 2015-2016, qui suit celle qui a connu les attentats terroristes contre Charlie Hebdo le 7 janvier 2015. La coordination admet qu'ils aient influencé la programmation suivante :

> Réuni en mars, encore sous le choc des attentats de janvier 2015, le comité de pilotage pour le choix des films 2015/2016 a logiquement pensé à une programmation en lien avec les questions de citoyenneté tout en s'efforçant de ne pas instrumentaliser les titres retenus. Se dessine donc dans cette programmation une thématique précise (liberté de la presse dans *Liberty Valance* [de John Ford (1962)], possibilité de se libérer de la violence par l'art dans *De battre mon cœur* [de Jacques Audiard (2005)], jeu sur les préjugés, notamment religieux dans *La vierge les coptes et moi* [de Namir Abdel Messeeh (2011)]). Nous n'imaginions pas que l'horreur et la barbarie se manifesteraient à nouveau avec une violence inouïe en novembre 2015 avec les attentats de Paris. (Bilan 2015-2016)

La coordination estime que la programmation a agi comme « une caisse de résonance des événements », lesquels auraient « fortement pesé sur la réception des films par les élèves et les enseignants [et sur] le contenu des échanges avec les intervenants lors des interventions ». C'est un tournant pour le dispositif tel qu'il se déploie dans la région (au moins dans l'académie de Toulouse) : il s'agit dès lors pour les coordinateurs d'« éviter d'envisager cette action comme déconnectée du monde et de ses bénéficiaires mais au contraire bien en prise avec eux et œuvrant depuis près de quinze ans, avec ses limites, mais toute sa sincérité, au vivre ensemble et à la formation de spectateurs citoyens » (Bilan 2015-2016).

L'année suivante, le bilan dresse le portrait d'élèves perturbés, « notamment dans leur perception heurtée des films, au sujet de certaines questions qui allient l'intime et le politique », « dans un contexte social tendu ».

Le coordinateur relaie en ces termes les multiples réactions sexistes auxquelles a donné lieu la programmation construite à partir des films *Les Combattants* de Thomas Cailley (2014), *L'Impossible M. Bébé* d'Howard Hawks (1938) et *Sans toit ni loi* de Agnès Varda (1985) :

> Plus que sur les formes (aride, pour *Sans toit ni loi*), c'est sur les personnages féminins, leur choix, leur liberté qu'a pu se faire entendre ce qui circulait ailleurs sur le rejet de l'autre, sa caricature, le refus de l'empathie à son égard. (Bilan 2016-2017)

C'est donc un tournant dans la mesure où la perméabilité de LAAC est soulignée. Elle est même revendiquée : dans les discours de la coordination, LAAC devient un espace de questionnement et de réflexion sur le monde et la société, et non pas seulement un espace de découverte culturelle :

> Proposer le doute quand les avis sont tranchés, permettre une plus grande diversité de regard(s) quand les œillères le restreignent, réenchanter et nuancer par des images et des sons, nous croyons (avec toutes les limites dont nous sommes conscients) que les films proposés cette année et accompagnés par les intervenant.e.s au cœur des classes ont pu servir à cela. Nous en témoignerons dans ce bilan en relayant plus qu'à l'ordinaire la parole directe de ses acteurs. (Bilan 2016-2017)

Il semble qu'une bascule s'opère à ce moment-là, réinscrivant LAAC dans la lignée de dispositifs d'éducation populaire au et par le cinéma ; tout en réactivant l'idée du cinéma comme art (salvateur?). Si la sacralité supposée de l'œuvre est moins prégnante dans les discours – puisque l'on admet le rôle de la réception du spectateur dans sa construction, l'œuvre ne se situant plus dans l'objet mais au-delà comme le suggère Heinich (2014) à propos de l'art contemporain[217] – les choix de programmation se construisent au contact des événements et des débats qui secouent la société.

Cette hybridation n'est pas propre à la coordination LAAC : elle vient nourrir et se nourrit aussi des changements d'approche qui traversent l'institution, portés par les acteurs. Le bilan national 2019-2020 fait ainsi état du renouvellement des visées que se fixe la coordination nationale, dont on devine le lien avec les discriminations sexistes et sexuelles qui secouent la société :

> […] le CNC et les comités de sélection des films se donnent de nouveaux objectifs, comme celui notamment de pouvoir faire en sorte que les listes nationales offrent une meilleure représentation des femmes dans l'industrie cinématographique. Les différents comités de pilotages régionaux des coordinations formulent d'ailleurs le souhait d'avoir davantage de films réalisés par des femmes au sein de la liste nationale. (Bilan LAAC national 2019-2020, p. 48)

Ainsi, pour revisiter la place des femmes au sein du catalogue LAAC, un travail d'analyse est mené au sein de la coordination nationale, à partir du test de Bechdel[218] et celui de Mako Mori[219] pour les films ne répondant pas aux critères du premier test. Cet exemple traduit la prise en considération des débats publics, mais aussi des interactions à l'œuvre entre les différents niveaux du dispositif LAAC :

> Cette année, plus de quatre coordinations font remonter le souhait d'avoir davantage de films réalisés par des femmes au sein de la liste nationale. Notons que ce souhait va dans le sens des réflexions qui animent le travail du comité de sélection national. (Bilan LAAC national 2019-2020, p. 65)

---

217 Le paradigme de l'art contemporain repose, selon elle, sur le fait que « l'œuvre d'art ne réside plus dans l'objet proposé par l'artiste » (p. 89), mais que celle-ci se situe dans un « au-delà de l'objet ».

218 Le test de Bechdel vise à évaluer la représentation des femmes dans les films et les œuvres de fiction. Introduit en 1985 par l'écrivaine de bande dessinée Alison Beschdel dans son ouvrage *Dykes to Watch Out For*, il repose sur trois critères : il doit y avoir au moins deux femmes nommées (nom/prénom) dans l'œuvre ; qui parlent ensemble ; et qui parlent de quelque chose qui est sans rapport avec un homme.

219 Le test Mako Mori est né du fait que le film *Pacific Rim* de Guillermo del Toro (2013) échoue au test de Bechdel malgré la présence d'un personnage féminin fort. Selon ce test, le film doit avoir au moins un personnage féminin ; qui détient son propre arc narratif ; lequel ne consiste pas à faire valoir le personnage masculin.

C’est aussi au niveau des intervenants et de leurs interactions avec la coordination locale que se réfléchit la programmation et la façon de l’accompagner ; citons à ce titre Gaétan qui a salué la programmation LAAC en Occitanie 2021-2022 (*Psychose, Josep* et *Rafiki*) mais qui, à l’annonce de celle de l’année 2022-2023[220], manifeste un certain découragement : *« je suis triste que sur trois films sélectionnés il n'y ait aucun film réalisé par des femmes, ni de films sortant du cadre Europe et USA »* (Gaétan, 2022).

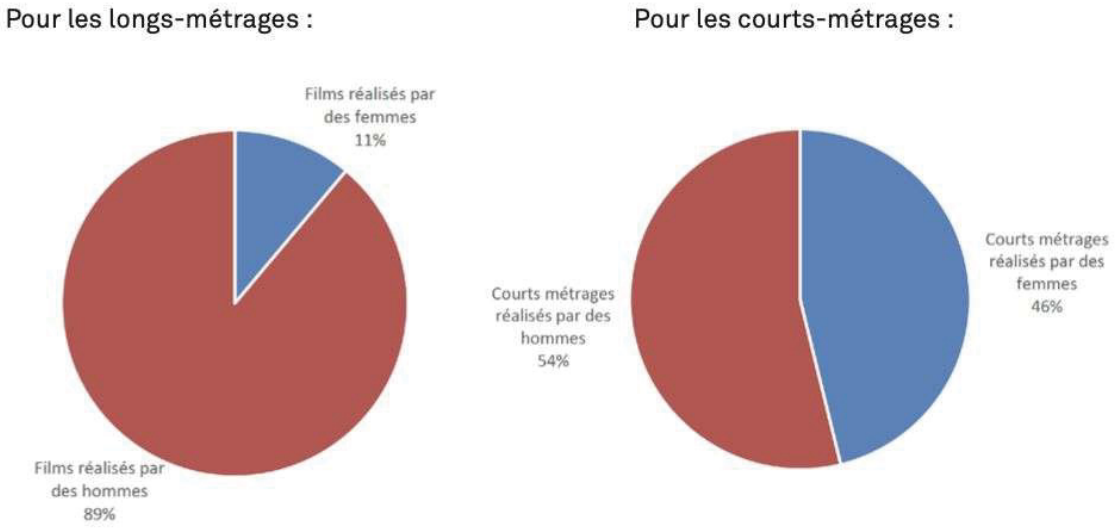


Figure 34 : Répartition des films selon s’ils ont été réalisés par des hommes ou des femmes. Source : Bilan national LAAC 2021-2022 – CNC

De façon générale, l’analyse des discours émanant de la coordination régionale rend compte d’une certaine permanence dans l’intérêt prêté à la réception des films par les élèves, néanmoins, cette préoccupation semble se préciser au fur et à mesure des éditions. Le souci de programmer s’élabore ainsi dans une dialectique sans cesse en discussion – avec les enseignants, avec les intervenants, avec les autres coordinations aussi – entre les intentions institutionnelles qui elles-mêmes se modifient, la place des jeunes spectateurs, et en interaction avec l’environnement sociétal. Il est aussi le fruit d’une société qui définit, voire impose, de nouvelles normes – défendant notamment les minorités de genre, mais aussi de nouvelles conceptions de la laïcité (Roy, 2022).

220 Le programme LAAC pour l’année 2022-2023 : *En liberté* de Pierre Salvadori (2018), *Blow out* de Brian De Palma (1981) et *Femme au bord de la crise de nerf* de Pedro Almodóvar (1988).

Programmer des films, c'est aussi programmer « malgré » ou « contre »… l'intérêt de certains acteurs : parfois des élèves, parfois des enseignants nous l'avons évoqué, mais aussi de certains parents qui manifestent leurs désaccords dans les cas les plus extrêmes, comme l'a analysé Souillés-Debats (2016), dans son article « Quand les films inquiètent ». Revenant sur les craintes exprimées par les différents acteurs sur le plan moral et éthique, il pointe à la fois la permanence du phénomène et son accentuation. Si le film *Tomboy* de Céline Sciamma (2011), diffusé en 2013 dans le cadre du dispositif École et cinéma, a été accusé de promouvoir la « théorie du genre »[221], il est loin d'être le seul à susciter la polémique. Les coordinations régionales reçoivent en effet régulièrement des courriers d'enseignants faisant remonter les plaintes transmises par les parents, et remettant en cause la légitimité du dispositif LAAC. Ainsi, *Rafiki* a suscité certaines réactions, à l'image de ce père d'un élève inscrit dans un lycée catholique faisant part de sa « *consternation »* à l'idée qu'un film *« mettant en jeu un amour lesbien d'adolescentes »* soit programmé. Informant l'enseignante que son fils ne se rendrait pas à la projection, il précise : « *je ne peux concevoir que l'enseignement catholique s'exécute ainsi, sans un mot, en participant de manière consciente ou non à la volonté, elle délibérée, de l'EN à promouvoir la normalité d'une telle situation, à rebours de toute la doctrine de l'Église en la matière* » (document interne).

Dans le courrier qu'il adresse en retour à l'enseignante, le coordinateur LAAC fait état de l'évolution de la contestation qu'il a observée :

> Il y a plus de 10 ans nous programmions *Tout sur ma mère* de Pedro Almodovar qui, pour rappel, met (entre autres éléments) en scène une sœur séropositive mise enceinte par un travesti. Il n'y avait eu aucun souci [au lycée en question] (ni ailleurs d'ailleurs) et les élèves avaient été profondément émus par l'amour inconditionnel porté par le réalisateur à ses personnages, par les personnages à leurs prochains. Les temps changent… (document interne)

Cette réaction traduit une certaine montée des tensions entre les parents et l'École. Comme le souligne à juste titre Bruner (1996), l'École ne peut pas être considérée comme culturellement « neutre » et la diffusion de certains contenus ou la promulgation de certaines règles occasionnent nécessairement des points de tension – les discours sur les atteintes à la laïcité et aux valeurs républicaines inondent les débats publics. Enfin, si les tensions peuvent provenir des parents, elles sont aussi parfois occasionnées par l'établissement lui-même, qui devance ainsi les éventuelles réactions des parents. Ainsi, en avril 2023, c'est la direction du lycée Jean-Paul II de Compiègne, dans l'Oise, qui avait annulé les séances de *Rafiki*. C'est *Mediapart* qui, le premier, avait rapporté les faits, relayant ainsi les inquiétudes des enseignants impliqués dans le dispositif LAAC :

---

221 Cf. l'article de Clarisse Fabre « Après la projection de "Tomboy", des élèves m'ont dit : "L'homosexualité, c'est péché" » paru dans *Le Monde* le 24 décembre 2013 ; et celui de Mathilde Dœzie : « *Tomboy*, sa projection controversée dans les écoles » paru dans *Le Figaro* à la même date.

> *« Impensable de projeter une telle œuvre »*, a jugé devant plusieurs professeur·es réuni·es le proviseur du lycée Jean-Paul-II, qui *« banalise l'homosexualité »* et suscitera *« la controverse »* dans les familles […]. *« Quand on est catholique »*, poursuit le principal, *« on ne va pas voir un film sur l'amour entre deux personnes du même sexe »*, et on ne s'inscrit pas dans cette *« tendance »*. Les jeunes, expose le responsable, seraient suffisamment *« matraqués »* sur le sujet de l'homosexualité. *« On en voit partout comme si c'était devenu la norme. Or ça reste une minorité et heureusement pour notre humanité »*, insiste le proviseur.[222]

Ces réactions semblent s'être intensifiées ces dernières années dans un contexte d'exacerbation des identités culturelles et d'une difficulté de l'École républicaine à imposer ses valeurs.

La réflexion cruciale du choix des films n'est pas nouvelle (Haméry, 2022) mais se transforme en interaction avec la société qui le produit. Si elle renvoie inéluctablement à la question des enjeux de LAAC, elle se nourrit aussi d'un questionnement sur les interventions qui accompagnent les films. Bien que ces interventions aient toujours fait partie du dispositif LAAC tel qu'il est pensé et mis en œuvre en Occitanie, on observe en effet une évolution dans la manière qu'a la coordination d'appréhender le travail d'accompagnement des films. C'est ce que nous proposons d'analyser dans le dernier chapitre.

222 Cf. l'article de Mathilde Goanec : « IVG, homosexualité : un lycée privé de Compiègne accusé de censure par ses propres enseignants » publié le 31 mars 2023 dans *Mediapart*. Le film documentaire *Simone, le voyage d'un siècle*, sur Simone Veil avait été également censuré par la direction quelques mois plus tôt dans la mesure où il prône l'IVG.

Chapitre 19. Une coordination porteuse de changement : des actions pour accompagner ou transformer les pratiques des intervenants ?

Dans le bilan du 1er trimestre de l'édition 2003-2004, les interventions en classe consistaient déjà, pour la coordination, à « créer un dialogue avec les élèves » et à « apporter un regard particulier » sur le film. Conçues pour que le dispositif « ne se résume pas à l'habituelle "sortie au cinéma" », elles doivent participer à la formation « de futurs spectateurs éclairés ». Comme l'a analysé Barbier (2020b) s'appuyant notamment sur Citton (2014) :

> À la séance seulement récréative doit en effet se substituer une réception du film plus recueillie et ascétique. Plus encore, les présentations des films qui précèdent les projections cherchent au préalable à diriger l'attention des élèves pour qu'ils remarquent ce que par habitude ils ne voient pas (Citton, 2014, pp. 138-139 ; Jenny, 2013). (Barbier, 2020b, p. 58)

La coordination revendique dès l'origine l'importance d'accompagner la rencontre avec les œuvres : « on constate combien les interventions sont indispensables dans le processus de réception des œuvres » (Bilan de l'opération JLC en MP 2003-2004). Pourtant, si la coordination a toujours réservé aux interventions une place centrale, leurs contenus et leurs formes n'ont fait que progressivement l'objet d'une réflexion concertée, en interaction avec l'intérêt porté à l'évolution de la réception des jeunes spectateurs.

Le sens du dispositif LAAC et les pratiques qu'il mobilise du point de vue de la programmation comme de l'accompagnement des films font l'objet d'une réflexion permanente de la part de la coordination portée par l'ACREAMP, puis par Cinéphilae. Elle s'est néanmoins intensifiée au milieu des années 2010 dans le contexte particulièrement tendu des attentats, et donne lieu à une enquête sur les pratiques de l'éducation à l'image en 2016 – qui m'a été confiée, comme nous l'avons évoqué au chapitre 1 –, à un projet de site internet recensant les ressources disponibles sur le territoire Midi-Pyrénées, et à une journée de rencontres professionnelles en juin 2016. Si le site ressource « Cinéma e(s)t citoyenneté » ne voit finalement pas le jour, une dynamique de rencontre entre les professionnels est amorcée.

L'ACREAMP inaugure les premières réunions avec les intervenants avec lesquels elle collabore dans le cadre de LAAC ; tandis que plusieurs acteurs de terrain fondent l'association En regards en vue de constituer un pôle de ressources et d'accompagnement pour les professionnels de l'éducation au cinéma et à l'image.



Figure 35 : Formation Cin'aimant lors des rencontres professionnelles organisées par l'association En regards en partenariat avec l'ACREAMP et le festival Cinélatino autour de la thématique « Quelle(s) médiation(s) autour d'un film ? » (mars 2018). Photo En regards

Des rencontres professionnelles[223] sont organisées en partenariat entre l'ACREAMP, Cinélatino et En regards – puis avec Occitanie films lorsque la structure étend ses prérogatives à l'ancienne région Midi-Pyrénées en 2019. L'arrivée en janvier 2017 de Chloé comme assistante de coordination et intervenante au sein de l'ACREAMP apporte une nouvelle dynamique dans ce contexte de réinterrogation d'un dispositif dont l'effectif des participants a doublé en 15 ans : « De par son parcours, de l'enseignement à la médiation culturelle en passant par la coordination de dispositifs culturels, Chloé a pu apporter une vitalité bienvenue de ses différentes expériences et un regard pragmatique dans la conduite de notre action ». (Bilan LAAC 2016-2017) Par ses précédentes expériences, sa connaissance des élèves et son approche dynamique de l'éducation au cinéma, Chloé a contribué à la réflexion au sein du dispositif LAAC tel qu'il se déploie dans l'académie de Toulouse. En effet, les tels qu'ils se déploient dans tel environnement à tel moment sont aussi tributaires des hommes et des femmes qui les portent.

Cette réflexion sur LAAC va se nourrir paradoxalement de la période si singulière qu'a été la pandémie de Covid-19.

223 La première rencontre, organisée en mars 2018 en partenariat avec Cinélatino et En regards, rassemble ainsi une trentaine de professionnels autour de la question « Quelle(s) médiation(s) autour d'un film ? ». Cf. les ressources audio à l'adresse suivante : https://enregards.org/?p=646. Dernière consultation : 26 juin 2024.

1. La situation sanitaire ou l’art de réinventer dans l’incertitude

La période de pandémie constitue en elle-même un contexte de changement : d’abord par l’arrêt du dispositif au moment du confinement (printemps 2020), puis par la fermeture des salles (d’octobre 2020 à mai 2021) contraignant le report, puis l’annulation, des séances de projection, entraînant la nécessité de repenser les interventions en dehors des films. La période de la pandémie marque donc un point de rupture avec l’existant, venant intensifier la réflexion sur les incidences qu’elle a eues sur le rapport aux images des jeunes et sur la place à tenir par le dispositif LAAC face à ces reconfigurations : *« J'ai l'impression, mais je n’ai rien pour l’affirmer, que le COVID et la distanciation par rapport aux images qu’il a produite* […] *et des pratiques différentes rendent d'autant plus urgent* […] *de repenser ou de mettre en question [nos pratiques]* (Antonin R-2022) ».

Les contraintes imposées par la situation sanitaire et les différentes mesures qui ont été prises à cette époque obligent aussi le dispositif LAAC à se réinventer sur le terrain. Les différents aménagements qu’il connaît à l’automne et à l’hiver 2020 traduisent particulièrement bien cet état d’instabilité permanente. S’il est question dans un premier temps « de maintenir l'ensemble de ses actions (formation, projections, interventions) de la manière la plus normale possible » (courriel personnel de la coordination, septembre 2020), et notamment les interventions autour du film *Le Voyage de Chihiro* de Hayao Miyazaki (2006) « <u>en présentiel</u> [souligné dans le texte] », tout en se pliant « aux règles sanitaires qui seront en application (port du masque, distanciation, gel, etc) », il faut progressivement se rendre à l’évidence de la nécessité de modifier ce qui était prévu. Ainsi, le 28 octobre, le président Emmanuel Macron annonce la fermeture des salles de cinéma, contraignant l’annulation des projections du film : il s’agit dès lors de construire des interventions préparatoires à la projection autour du cinéma d’animation et/ou de l’univers de Miyazaki.

Pour faire face aux difficultés liées à la distanciation sociale et au port du masque, la coordination enjoint les intervenants à modifier leurs habitudes, comme l’illustre cet extrait du courriel de la coordination accompagnant le compte-rendu de la réunion du 2 novembre 2020, organisé en visio :

> Nous vous conseillons également de vous appuyer sur de nombreux extraits brefs et de favoriser par ce biais l’interaction avec les élèves. N’hésitez pas à les mettre en situation de travail et d’échanges en respectant les règles sanitaires que vous aurez convenues avec les enseignants lors de la prise de contact. (document interne)

Une nouvelle réunion est organisée le 13 janvier 2021 ; elle est l’occasion d’établir un premier bilan de cette année mouvementée et de dessiner les perspectives à venir. Malgré la situation, les intervenants ont exprimé un intérêt à élaborer des formes d’intervention inhabituelles et, ainsi, à renouveler leurs pratiques. La perspective d’une réouverture n’étant toujours pas d’actualité, la coordination envisage alors avec les

intervenants de reconduire des interventions expérimentales malgré un contexte particulièrement contraint auquel s'est ajoutée la menace d'annulation des interventions extérieures en raison du renforcement du plan Vigipirate[224]. Le compte-rendu de réunion stipule ainsi :

> L'idée est de continuer à intervenir autour du cinéma, en amont des projections. Chaque intervenant peut préparer deux interventions (pour des raisons de planning), l'une autour du cinéma d'Hitchcock pour les élèves qui iront voir *Psychose* dans un futur proche, l'autre autour d'une question de cinéma de votre choix, nourrie d'extraits de films (notamment les films de la liste nationale LAAC). Lors de la mise en relation entre l'intervenant et l'enseignant, ce dernier pourra alors choisir l'une ou l'autre des propositions. Pour ces interventions « généralistes », voici les idées qui ont émergé [de la réunion du 13 janvier 2021], libre à vous de vous en emparer ou de proposer autre chose : le son au cinéma, le montage, le jeu d'acteur…, l'utilisation de courts métrages du catalogue Pointe Courte[225]. Un groupe de travail a été mis en place [Jeanne, Elias, Pascal et Chloé] pour déterminer lesquels des films sont adaptés et quel développement pédagogique nous pouvons en tirer. (Courriel du 13 janvier 2021)

Les contraintes sont finalement venues créer de nouvelles perspectives d'intervention, portées par la coordination en interaction avec les intervenants, reposant sur un renouvellement des méthodes de transmission, justifiées par le contexte sanitaire : « Il nous semble important que les interventions mises en place puissent être le plus interactives possibles vu les conditions » (Courriel du 13 janvier 2021).

Au-delà, cette période si particulière est venue paradoxalement impulser de nouveaux projets en vue de mobiliser les acteurs et d'accompagner le renouvellement des pratiques d'intervention. La mise en œuvre des enquêtes sur le rapport au cinéma des adolescents et leurs expériences de LAAC en a été le premier volet.

2. Enquêter sur le rapport au cinéma des adolescents et leurs expériences de LAAC

Si le souci de la réception des élèves et de la pertinence des enjeux de transmission s'est progressivement affirmé au niveau de la coordination, la période de pandémie est venue affermir l'inflexion de ces discours et la volonté de saisir l'expérience du dispositif LAAC par les élèves : *« Dans cette période de doutes qui les assaillent,* [les adolescents s'interrogent] *: "pourquoi vous montrez ça ?" C'est vrai, la question récurrente depuis*

224 En effet, le 1er janvier 2021, le niveau Vigipirate en vigueur après l'assassinat de Samuel Paty en octobre 2020 a été élevé à "urgence attentat" sur l'ensemble du territoire national.

225 « Pointe courte » est un catalogue de courts métrages réalisés ou produits en région proposé depuis 2021 aux salles de cinéma par Cinephilae et Occitanie films, en partenariat avec l'ACCILR.

toujours. […] *"C'est quoi votre intérêt ? Vous espérez qu'on va avoir quoi comme émotion ?" »* (Antonin, R-2021)

S'adressant toujours aux intervenants, le coordinateur explicite l'intérêt que représente l'accès direct au vécu des élèves dans sa démarche de réévaluer leur place dans le dispositif :

> *« C'est pas que je veux invalider la réception des profs, elle est très importante* […], *mais ils ont des attentes tellement opposées à vos propositions, que c'est très difficile de trouver un chemin entre un intervenant qui a fait un travail super engagé et qui va être considéré comme hors sujet, et un intervenant en difficulté, mais parce qu'il a des postures professorales, qui va les séduire* […] *Sans dire que les élèves sont les rois et les clients hein, c'est pas le propos… »* (Antonin, R-2022)

Pour la coordination académique de LAAC, la période du confinement (mars-juin 2020) a été l'occasion d'engager une démarche d'enquête directement auprès des élèves. Rappelons que, lors du confinement, j'assurais le remplacement du poste d'assistante de coordination de LAAC à l'ACREAMP (actuel Cinéphilae), tout en poursuivant mon activité au sein de l'association En regards ainsi que mon travail de thèse qui concernait alors tout autre chose – une recherche-intervention (RI) autour du projet expérimental du Labo des images. Le dispositif LAAC ayant été mis totalement à l'arrêt, nous avons fait évoluer mes missions vers son évaluation quantitative et qualitative à partir de questionnaires adressés à l'ensemble des acteurs impliqués. C'est dans ce contexte que s'est élaborée l'hypothèse selon laquelle une meilleure connaissance du rapport au cinéma des jeunes et de leurs réceptions du dispositif pouvait contribuer à réinterroger, avec les intervenants, le sens de l'action et la manière de la mener. Pour rappel, quatre questionnaires avaient alors été construits de façon à ce que l'ensemble des acteurs puissent s'exprimer sur LAAC. L'idée d'intégrer les acteurs à la démarche de recherche est apparue très tôt puisque, pour construire le questionnaire à l'adresse des publics, il a été prévu d'associer des représentants de tous les acteurs impliqués – les coordinateurs des deux académies, des enseignants, des intervenants – qui ont ainsi pu directement contribuer à l'élaboration des questions, à leur reformulation et aux modalités d'administration des questionnaires. Ce travail préalable a permis d'affiner les questions, déjouant certains biais. Il a entraîné une dynamique d'implication auprès de quelques intervenants qui s'est également manifestée lors de la diffusion des résultats, comme en témoigne ce courriel que Mathilde m'a adressé suite au partage des premiers résultats de l'enquête : « *je viens de lire ta synthèse. C'est passionnant. C'est drôle, j'ai l'habitude des synthèses* [bilans annuels de LAAC] *d'Antonin qui sont toujours sérieuses mais ton apport est indéniable. Et ça touche le fond, l'analyse mais aussi la mise en page, ce qui met le tout en tension. Il faut vraiment continuer parce que ça ré-insuffle du sens dans tout ça* » (Courriel personnel du 3 août 2020). L'intérêt que cela a suscité auprès d'une partie des acteurs eux-mêmes a incité la coordination régionale à reconduire l'année suivante le travail d'enquête.

Entre temps, le confinement, les mesures sanitaires et la désaffection de plusieurs acteurs impliqués avaient entériné l'abandon du projet expérimental du Labo des images sur lequel reposait mon projet de RI[226]. Interroger la façon dont les acteurs interagissent au sein de LAAC dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles est ainsi devenu l'axe structurant de ma recherche, qui a pu se déployer parce qu'elle rencontrait l'intérêt social des acteurs impliqués. Du côté des intervenants, l'enquête auprès des adolescents a soulevé un réel intérêt dans la mesure où elle permettait un retour plus direct, comme l'exprime Sonia :

> *« J'ai bien lu l'enquête qualitative réalisée et j'ai trouvé intéressant d'avoir ce retour sur la perception des films à plus grande échelle. J'en discute bien entendu avec les classes que j'accompagne mais il est gratifiant d'avoir ces témoignages plus généraux sur l'appréciation des interventions, la passion qui s'y transmet (à défaut d'être toujours conquis.es par les films, les élèves apprécient ces temps d'échanges qui permettent de travailler autrement la compréhension d'une œuvre et contribue à leur donner sens) ».* (Sonia, 2023)

L'enquête a ainsi permis de construire une meilleure connaissance des publics et de leurs pratiques personnelles, socle de réflexion pour réinterroger les choix de programmation et les pratiques d'intervention ; et au-delà, elle a nourri une réflexion sur les enjeux des processus de transmission/ réception dans un contexte de profondes mutations de la culture audiovisuelle, comme l'analyse Luka : « *Ce qui m'a le plus intéressé est l'évolution des pratiques culturelles et du rapport au cinéma chez les élèves. Je pense que c'est un enjeu capital non seulement pour l'évolution du dispositif mais plus largement pour l'avenir de la culture audio-visuelle* » (Luka, 2023).

La mise en œuvre de ces enquêtes traduit un fort engagement de la part de la coordination en faveur d'une réflexion générale sur la manière de penser le dispositif LAAC au niveau régional. Elles laissent également entrevoir le rôle, partagé avec la coordination, de l'apprentie chercheuse dans le processus de production de connaissances et d'interrogation des pratiques, à l'œuvre aussi lors des temps de rencontre avec les intervenants.

3. Des temps de rencontre pour accompagner la réflexion et la transformation des pratiques d'intervention

L'organisation de rencontres entre intervenants et d'actions de formation s'est nourrie du constat de l'accroissement des décalages observés entre les pratiques des jeunes en matière de consommation culturelle et médiatique et les contenus et formes (films et interventions) véhiculés par le dispositif LAAC, et d'une volonté de faire face à la crise

226 Cf. en introduction.

d’un modèle de transmission tel qu’il se déploie depuis son lancement. Ces temps d’échange réunissent généralement deux ou trois fois par an dans les locaux de Cinéphilae (ex-ACREAMP) les intervenants volontaires de l’académie de Toulouse. Malgré le caractère non obligatoire, l’absence de rémunération, le créneau imposé et l’éloignement de certains, ces réunions rassemblent généralement entre un tiers et la moitié des intervenants.

Les intervenants travaillant au sein de l’académie de Montpellier ne bénéficient pas de temps d’échanges entre eux ; plus satellitaires et moins nombreux, ils ne se connaissent pas pour la plupart. Ceux qui ont été interrogés regrettent d’ailleurs l’absence de temps de rencontre. Pour les autres, elles sont l’occasion de mieux se connaître, de se nourrir de l’expérience des autres intervenants, de partager le sens de l’activité et de faire circuler les pratiques dans un contexte d’un travail solitaire : *« C'est aussi vraiment bien et important de rencontrer les autres d'autres intervenants car nous travaillons chacun de façon isolée »* (Thibaud, 2022). C’est aussi ce qu’exprime Mathilde :

> *«* […] *j'apprécie particulièrement les réunions entre intervenants Cinéphilae* […] *d'une part parce que, peu à peu, on se connaît mieux et qu'on forme un groupe et d'autre part parce que nos échanges de réflexions et de pratiques sont riches justement parce que les réalités de notre travail sont proches*. » (2023)

Si elles permettent aux acteurs d’exprimer leurs impressions et leurs doutes, et de partager avec les autres intervenants leurs expériences, ces réunions sont aussi l’occasion pour les coordinateurs de faire part de leurs expérimentations – dans la mesure où ils mènent aussi tous deux des interventions. Le coordinateur évoque ainsi la possibilité de s’appuyer sur des interventions qu’il mène auprès d’élèves de lycées agricoles sur l'histoire de l'exploitation cinématographique :

> *«* […] *ça les intéresse vachement : découvrir les chaînes de financement, découvrir comment l'esthétique modifie les films et comment les films modifient des salles* […] *Donc là je pense qu’il y a des champs à creuser : alors l'idée, c'est qu'on reprenne* [les interventions] *autour des films proposés* [à la différence de l’année 2020-2021], *mais que l’on puisse parler justement de la circulation, des images, de l'économie, des salles, du fait que, au-delà même de l'économie, il y a des choix de programmation*. » (Antonin, R-2021)

Le coordinateur s’appuie sur ses propres expériences auprès des élèves et la façon dont ceux-ci se sont saisis des propositions pour nourrir une réflexion sur l’évolution des contenus d’intervention, mais aussi sur les expériences de certains intervenants qui ont mené des ateliers de programmation l’année précédente, et sur lesquelles il suggère de s’appuyer pour nourrir leurs pratiques :

> *« Vous avez fait des ateliers de programmation je me dis que ça a été une chose très importante pour eux de se poser la question : “ça fait quoi si on met deux films dans*

ce sens plutôt que dans celui-là ? c'est quoi l'enjeu tous les mercredis d'un exploitant de montrer tel ou tel film plutôt que tel autre. » (Antonin, R-2021)

Il défend d'ailleurs l'idée de produire une réflexion commune à ce sujet :

« Moi, je pense qu'il y a des choses comme ça qu'on pourrait [faire] *: soit, il faut qu'on y réfléchisse collectivement, sur des interventions décollées du film sur ces sujets-là. Pourquoi pas ? Soit essayer de les intégrer à la présentation des films qu'on fait* […] *D'où viennent ces films ? le cinéma africain, c'est quoi ? Ces réseaux de diffusion, etc. ? Bon, c'est une idée hein. »* (Antonin, R-2021)

Ces temps de rencontres se construisent comme des espaces de réflexion sur les pratiques : *« L'idée, c'est peut-être de réfléchir aussi au renouvellement de vos pratiques, si vous le souhaitez – ce n'est pas une obligation – à travers différentes choses »* (Antonin, R-2021) ; il s'agit de réinterroger le modèle classique de l'intervention reposant sur la logique de contenu et mobilisant la méthode de l'exposé. Comme le suggère le coordinateur aux intervenants lors d'une réunion en 2021 : *« j'ai l'impression que c'est intéressant peut-être d'être un petit peu moins systématique dans l'approche qui est la nôtre »* (Antonin, R-2021). Il s'agit de s'appuyer davantage sur le contexte d'intervention, de prendre en considération le projet pédagogique de l'enseignant et la réception des élèves :

« Peut-être que, pour des élèves très très éloignés du cinéma, ce n'est pas le film qu'on leur a montré qui va leur donner une envie de cinéma mais justement, développer la question de pourquoi on a programmé celui-là. Et c'est quoi ces films, d'où ils viennent ? » (Antonin, R-2021)

Il défend ainsi l'intérêt d'une approche strictement construite autour de l'analyse filmique, en replaçant la subjectivité de l'intervenant au cœur des interactions, afin de permettre « *une approche un petit peu plus ouverte qui fonctionne sur* [le] *désir* [des intervenants] » (Antonin, R-2021).

L'année suivante, Antonin réaffirme, avec plus d'insistance, la nécessité de transformer le modèle classique : *«* [il ne s'agit] *pas d'arriver en se disant : "je vais leur montrer ce qu'est le cinéma et leur passer 50 extraits ou dérouler toujours le même texte à la virgule près". Parce que ça, c'est terminé, c'est impossible. On ne peut plus le faire et donc il faut trouver d'autres manières de travailler vraiment »* (Antonin, R-2022). Il défend la nécessité de rebondir sur ce qui se produit en situation, et donc de se préparer à modifier la structure de l'intervention :

« D'une manière générale, mais ça vous le faites mais je le rappelle quand même, à la limite, vous avez envisagé quelque chose, vous voulez, vous voulez les amener quelque part. Si vous voyez que ça va résister, si vous voyez que vous laissez tomber,

il vaut mieux engager un dialogue inédit. Il vaut mieux expérimenter quelque chose. Il vaut mieux que d'aller dans ce que vous souhaitez délivrer… » (Antonin, R-2022).

Au-delà des partages d'expériences, ces temps de réunion sont donc l'occasion pour la coordination d'inciter l'évolution de modèles devenus inopérants – *« des pratiques et des usages qui étaient les nôtres dont on croyait qu'ils pouvaient fonctionner, soit ne fonctionnent plus, soit sont un peu courts… »* (Antonin, R-2022) – vers une plus grande attention portée à la situation d'intervention et vers des méthodes valorisant l'interaction avec les élèves.

Du côté des intervenants, les réunions sont vécues comme des espaces d'échange d'expériences mais aussi de remise en question des pratiques : *« Il faut se remettre en question, on le prend aussi comme ça... »* (Pascal, 2022) : « […] *avec tout ce que tu me dis, je vais quand même... j'ai peur de ronronner-là pour ma part dans mes interventions, avec le temps »* (Thibaut, 2022).

D'après Montoya (2017), « les acteurs culturels ont tendance à penser l'efficacité des projets à partir des qualités perçues des œuvres des artistes et à sous-estimer la dimension pédagogique du processus de transmission des rapports à l'art et à la culture » (pp. 42-43). Si tel est le cas, on observe ici un tournant majeur dans la façon de définir l'identité de l'intervenant et de l'intervenante LAAC, à l'interstice entre l'éducatif et le culturel. Comme le médiateur culturel que décrivent Bordeaux & Caillet (2013), une double compétence est désormais assignée à l'intervenant, « à la fois sur les contenus culturels et sur les techniques de médiation » (p. 144).

Au-delà, ce qui se joue, c'est une réinterrogation des ancrages conceptuels du dispositif LAAC et des pratiques d'accompagnement des publics à l'aune du clivage symbolique entre la médiation culturelle institutionnalisée, telle qu'elle s'est construite dans les années 1980, et l'animation héritière de l'éducation populaire. Si pendant longtemps, le monde de la culture a rejeté les pratiques de l'animation socioculturelle « en posant que ce qu'elle doit donner à comprendre, ce dont elle doit faciliter l'appropriation, est déjà là » (Bordeaux & Caillet, 2013, p. 43) – ici les films pensés comme œuvres –, une certaine évolution traverse les discours, se réinscrivant finalement dans l'héritage du mouvement d'éducation populaire. L'expression de soi, qui caractérise l'animation socioculturelle, n'est plus seulement mobilisée comme un moyen de compréhension du processus créatif. Les publics sont désignés comme des acteurs à part entière dans la construction du sens. On observe aussi une plus grande place attribuée aux intervenants dans la co-construction du sens des œuvres et à leur subjectivité dans le geste de transmission.

À travers l'analyse des discours des intervenants et des coordinateurs de LAAC, on devine une plus grande complexité de l'usage des dénominations. Les intervenantes et intervenants qui se désignent ici comme des médiateurs culturels tiennent des discours et

exercent des pratiques plus éloignés de la conception institutionnalisée de la médiation culturelle que de celles de l'animation socio-culturelle. À l'image de la figure de l'animateur de ciné-club qui a évolué au fil des générations de cinéphiles, se déplaçant du pôle de l'éducation populaire à celui des cercles intellectuels et cinéphiles (Souillés-Debats, 2017), celle de l'intervenant se façonne au gré des mouvements (de pensées et d'action) qui traversent la société… Et l'on peut s'interroger sur le retour d'un mouvement similaire à ce qui s'est produit du côté des animateurs de ciné-clubs, avec l'émergence d'une « nouvelle figure de l'animateur, à la fois militant passionné et amateur éclairé », « loin de l'image du conférencier prestigieux ou du réalisateur-présentateur accompagnant son film ou celui de ses confrères » (Souillès-Debats, 2017, p. 235). Certains, plus que d'autres sûrement : rappelons l'hétérogénéité qui caractérise les intervenants.

Les temps de rencontre sont, en tout cas, l'occasion de réinterroger l'héritage du dispositif, et les ambivalences liées à son histoire et aux différents courants dont il est le fruit : l'éducation populaire et la démocratisation culturelle. Avant de s'institutionnaliser au début des années 1980, l'éducation au cinéma était portée par le mouvement des ciné-clubs, réseau associatif qui affirmait un objectif d'émancipation par et pour le cinéma. Si, comme le souligne Souillés-Debats (2022), « cet héritage de l'éducation populaire est nettement moins prégnant dans le cahier des charges des dispositifs d'éducation à l'image mis en place par l'État depuis la fin du XXe siècle », il n'en demeure pas moins vivant à travers les valeurs et les conceptions des acteurs.

La généralisation de l'EAC, mais aussi l'impact grandissant du numérique dans la politique culturelle, incitent de nouveau les acteurs à se saisir de cet héritage contradictoire dans la mesure où ils doivent faire face à un discours institutionnel prônant l'innovation par le numérique et l'attractivité des offres culturelles. Le coordinateur estime qu'il y a *« une méconnaissance absolue »* de ce qui est fait sur le terrain et s'indigne de la situation :

> *« on nous fait porter le poids du passé, on parle des dispositifs historiques, des pédagogies non adaptées, bourgeoises… par rapport à ces fameux dispositifs innovants, mais qui pour tous, sont des réadaptations 2.0 en gros, de la vieille lune de l'éducation populaire : c'est complètement délirant, c'est-à-dire qu'ils redécouvrent le débat flottant et tout d'un coup tout le monde dit : "Waouh. C'est génial !" Et alors ? On fait ça depuis des années, oui, et avec vraiment une espèce de mépris qui nous est opposé. Il y a vraiment quelque chose là qui est en jeu, qui m'échappe un peu…* (Antonin, R-2022)

Les choix actuels de politique culturelle bouleversent profondément le paysage, d'autant plus que les discours qui les légitiment puisent dans le langage qui a porté l'éducation populaire, mais sans aucunement se tenir à ses principes :

> *«* […] *l'actualisation de ça, ça donne la part individuelle du pass Culture, c'est à dire qu'il n'y a pas de médiation, on file de la tune et on favorise la concentration culturelle parce que les recommandations par les pairs, etc. Donc si tu veux, il y a*

quand même un discours qui tend à légitimer […] *le fait de ne pas être trop dans la réflexivité. Et favorisant une forme de libéralisation. »* (Antonin, R-2022)

Antonin revient avec les intervenants sur les contradictions qui ont traversé le dispositif LAAC dans la façon de s'approprier les principes et les techniques de l'éducation populaire :

« Voilà, on voit ressurgir le débat flottant… et l'éducation populaire qu'on s'est réprimé à utiliser pendant très longtemps, et moi le premier en mode : "non, mais ça craint, c'est un peu ringard". On m'a dit de pas faire ça [alors que] *finalement, ce sont des trucs qui marchent, qui finalement créent une vraie dynamique de groupe ; et d'une certaine manière cassent un peu une routine qui est celle d'une approche* […] *presque trop magistrale. »* (Antonin, R-2022)

Le discours du coordinateur illustre très bien cette idée que Boutin (2010) a déjà explorée sur la connotation péjorative dont l'animation socioculturelle (le « socio-cu ») fait les frais et, par devers elle, l'éducation populaire :

> Quant aux « médiateurs », ils dénoncent le caractère trop désuet de ce qui s'apparente à de l'animation socioculturelle, inspirant une forme de mépris pour la connotation idéologique sous-jacente : c'est-à-dire l'instrumentalisation de l'œuvre à des fins politiques, religieuses ou d'éducation citoyenne. (Boutin, 2010, p. 56).

En convoquant le lointain héritage du dispositif LAAC, le coordinateur invite ainsi les intervenants à revisiter des pratiques qui ont été décriées à partir des années 1980, au profit d'une conception plus institutionnelle de l'éducation au cinéma :

« À un moment, il reste un formatage de la médiation qui a été opéré dans les années 1990-2000 où on te disait qu'il fallait suivre le sillon de Bergala […] *et la pédagogie de fragments* [mis en rapport[227]]*… J'ai été biberonné à ça, alors que moi, très concrètement, ce qui m'a fait venir aussi au cinéma, c'était notamment des petites formes, des petits bidouillages, des petits trucs tout bêtes mais qui te mettaient dans une joie… dans un plaisir… »* (Antonin, R-2022)

Sans renier la perspective défendue par Bergala, Antonin estime d'ne certaine manière qu'en s'institutionnalisant, elle a contribué à bridé certaines manières de faire de l'éducation populaire qui, pourtant, ont été décisives dans la construction de son goût pour le cinéma.

---

227 Cf. le chapitre VI et l'article « Pour une pédagogie des f. m. r. (fragments mis en rapport) » où Bergala (2002) dresse l'« éloge de l'extrait » ; pour lui, il y aurait « deux façons de choisir et de penser un extrait de film. Comme un morceau autonome, qui peut être reçu "en soi" comme une petite totalité, sans éprouver le manque de ce qui l'environne. Ou au contraire comme un morceau arbitrairement découpé dans le film, où l'on sent le geste de l'extraction comme coupe, suspense, légère frustration » (p. 120).

À travers son discours, on observe le renouvellement d'un certain intérêt pour les principes de l'Éducation populaire et de l'éducation nouvelle, notamment dans la façon dont ils mettent en cause la verticalité de la transmission.

Si les temps de rencontre au sein des réunions suscitent la réflexion autour des enjeux de LAAC et permettent de réinterroger les pratiques de médiation, c'est aussi par la mise en œuvre d'un projet plus vaste que la coordination régionale entend nourrir les orientations en cours. Fin octobre 2020, l'ACREAMP (actuel Cinéphilae) et le festival Cinéma d'Alès - Itinérances ont déposé un projet dans le cadre du plan de relance[228] « Éducation au cinéma et aux images » lancé par le CNC pour redynamiser les dispositifs d'éducation au cinéma et aux images. Trois buts sont assignés à ce nouveau projet : « renforcer la synergie entre les partenaires du dispositif à l'échelle du territoire régional (intra et interacadémiques) », « accompagner les pratiques de médiation et la professionnalisation des acteurs » et « valoriser le dispositif auprès, en particulier, des établissements scolaires » (document interne). Pour répondre aux deux premiers objectifs, la coordination entend notamment proposer un programme de formations destinées aux intervenants.

4. Des actions de formation pour accompagner la transformation des pratiques

À la rentrée scolaire 2021-2022, deux formations sont organisées dans la perspective de prolonger la dynamique amorcée l'année précédente et de contribuer au renouvellement des pratiques d'intervention ; pour les nouveaux intervenants, elles doivent en outre jouer un rôle d'intégration. Elles répondent aux besoins identifiés par les intervenants eux-mêmes à propos de leurs pratiques, et dont les questionnaires ont été les relais.

La première formation est coordonnée par l'association Les Doigts dans la prise (DDLP) qui vise à « perfectionner ses qualités d'orateur, de médiateur et d'améliorer sa relation au public dans le cadre d'interventions en classe » (communication interne). Cette formation, se présentant sous le titre humoristique de « Guide de survie de l'animation en salle de classe », est construite autour de techniques théâtrales et de mises en situation concrètes animées par une comédienne et actrice-clowne. Ainsi, les intervenants présents ont joué les rôles d'élèves, d'enseignants ou d'intervenants (fig. 36) ; ces situations ont ensuite fait l'objet de discussions entre les participants.

228 En septembre 2020, un plan de relance à hauteur de 100 milliards d'euros a été décrété par le gouvernement pour redresser l'économie suite à la pandémie de covid-19.
Cf. https://www.economie.gouv.fr/presentation-plan-relance Dernière consultation : le 19 juin 2024.

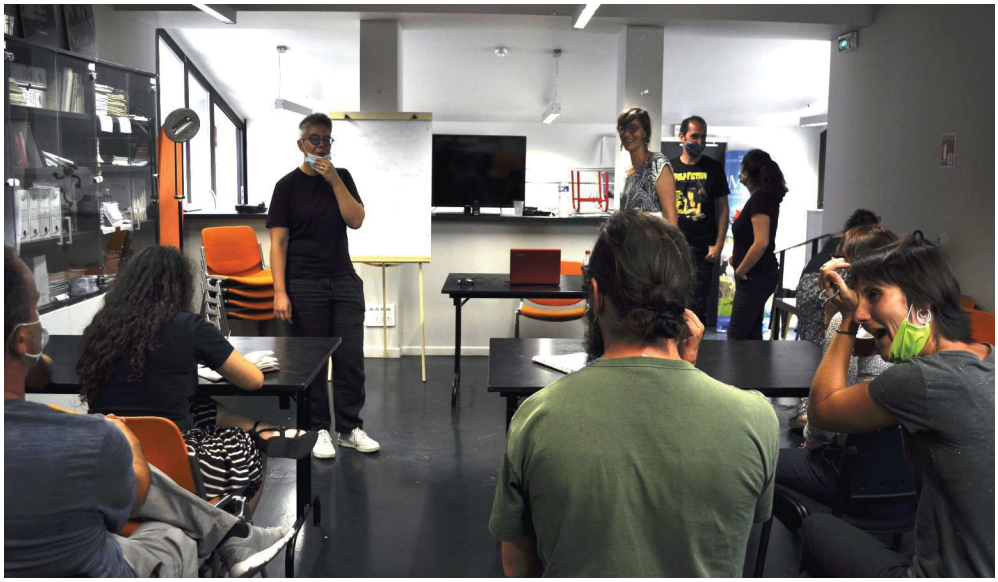


Figure 36 : Formation DDLP (septembre 2021). Photographie personnelle

Le second temps de formation, programmé deux mois plus tard, porte sur l'utilisation de la table Mashup, véritable table de montage intuitive permettant d'élaborer de petits ateliers autour de l'écriture cinématographique et de la mise en scène. (fig. 37) Animée par son concepteur Romuald Beugnon, cette formation technique accompagne l'acquisition du matériel par la structure, qui peut ainsi le mettre à disposition des intervenants en vue de leurs interventions en classe. Le recours à cet outil dont se dotent à ce moment-là plusieurs associations d'éducation à l'image à ce moment-là est justifié par le souci des acteurs de renouveler leurs approches pédagogiques. Au-delà, il s'appuie sur le constat établi lors de l'enquête auprès des élèves de juin 2021 selon lequel la maîtrise des logiciels de montage n'est finalement pas acquise par de nombreux adolescents, comme l'évoque le coordinateur lors de la réunion de rentrée : « *C'est un outil* [de montage] *ludique, un outil aussi un peu récréatif : c'est intéressant parce que justement,* […] *je pensais qu'il y a* [une maîtrise] *des logiciels de montage par les jeunes. C'est un fantasme que j'avais : la maîtrise de l'image…* » (Antonin R-2021).



Figure 37 : Mise en situation lors de la formation dédiée à l'usage de la table Mashup (novembre 2021) Photographies personnelles

Si les intervenants présents ont globalement apprécié la formation – *« Très chouette formation sur la table mashup mais pas encore l'occasion de l'expérimenter auprès des élèves »* (Romain, 2023) –, ils ont parfois regretté l'absence de réflexion plus théorique sur la dimension éducative de l'outil, rappelant l'invitation de Brougère (2002) à se méfier des affirmations concernant la relation prétendue « naturelle » et « fonctionnelle » du jouer et de l'apprendre, et les critiques de Bautier et Rayou (2009) à propos de discours qui ont contribué à constituer en vulgate pédagogique la mise en activité : toute activité ne débouche pas nécessairement sur des apprentissages.

D'autres ont fait part de la lourdeur technique de l'utilisation de la table Mashup dans le cadre d'interventions en lycées, réduisant les chances de se l'approprier et les usages possibles de l'objet.

Globalement, bien que les temps de formation ne soient pas des temps rémunérés – empêchant certains d'y participer – les intervenants les ont appréciés : « *Je serais ravie qu'il y ait de nouveau des temps de formation à l'adresse des intervenants afin de se former mais aussi de partager davantage avec le groupe, de se connaître mieux* » (Jeanne, 2022). Au-delà des éventuels savoirs et savoir-faire spécifiques qu'ils ont acquis, ce qui est souligné, c'est l'espace-temps d'échanges que ces formations permettent de construire entre eux :

> *« Oui, c'était riche et intéressant! Cela permet déjà de se réunir avec les autres intervenant.es car nous sommes seul.es bien souvent dans nos pratiques. On peut ainsi échanger sur nos expériences respectives, se donner des conseils, des pistes d'améliorations en terme de contenu et de mise en œuvre. Cela permet de sentir qu'on est accompagné.es, soutenu.es et de valoriser notre travail. »* (Pauline, 2023)

L'année 2021-2022 devait également permettre de réunir les intervenants des deux académies de façon à favoriser la constitution d'un collectif élargi par la fusion régionale, et à permettre de croiser les façons de faire de part et d'autre de l'Occitanie : « *un des enjeux du projet de toute cette année par rapport aux camarades de l'académie de Montpellier : formations communes pour que vous puissiez les rencontrer* […] *pour échanger sur des logiques et des approches assez différentes du dispositif* » (Antonin, R-2021). Or, pour des raisons organisationnelles et budgétaires, ce projet a échoué.

Malgré l'intérêt manifeste des acteurs pour ces temps de réunion et de formation qui semblent ainsi agir comme des espaces d'interconnaissance, d'échange de pratiques et parfois de professionnalisation – *« Là je viens de changer la forme de mes interventions* […], *ce qui me permet de véritablement échanger avec quasiment la plupart des élèves de la classe »* (Thibaut, 2023) –, la dynamique engagée en 2021-2022 n'a pu être poursuivie l'année suivante pour deux raisons majeures : le manque de temps et de financement.

Temps d'échanges et actions de formation ont peu à peu formé le lieu de construction d'un collectif, favorisant l'interaction entre les acteurs et rendant possible la mise en mouvement des pratiques :

> *«* […] *depuis 4 ou 5 ans, peut-être un peu plus, je me rends pas compte, qu'on a une tentative de travail collectif et réflexif sur nos pratiques* […] *À ma connaissance,* [les temps de rencontre] *n'existent que dans cette coordination. Par cette notion du collectif d'équipe, de groupe, on a essayé de la développer, de tisser ces liens et ces rencontres. »* (Antonin, R-2022)

Conséquence indirecte du changement, la construction d'un collectif de travail devient à son tour une condition du changement : son renforcement s'est avéré propice à la réflexivité et au déploiement de l'expérience. Les temps d'échanges et de formation s'avèrent essentiels pour faire se rencontrer des points de vue différents et tenter de

construire une identité commune liée à l'activité d'intervenante et d'intervenant. C'est dans cette dynamique que le projet de création d'un documentaire sonore s'est construit, comme nous allons le voir dans cette dernière partie.

5. Un documentaire sonore pour documenter les pratiques ou accompagner le changement ? La participation des acteurs … et de la chercheuse

Dans la perspective de poursuivre le travail engagé en direction d'une meilleure connaissance des publics du dispositif LAAC et d'un accompagnement des professionnels impliqués, la coordination régionale prévoit, dès l'automne 2020, dans le cadre du plan de relance, la création d'un documentaire sonore. Ainsi, la réponse à l'appel à projets stipule :

> Rencontres professionnelles, temps de formation et recherche sur le terrain viendront nourrir la mise en œuvre d'un projet collectif de documentaire sonore sur la réception des jeunes et les pratiques d'accompagnement des films dans le cadre du dispositif. S'appuyant essentiellement sur la parole directe des bénéficiaires, cette création sonore donnera à entendre les voix de celles et ceux à qui s'adresse le dispositif de façon à mieux comprendre leurs rapports aux films, à réinterroger les pratiques de médiation et de le valoriser auprès de l'ensemble des partenaires du dispositif. (Document interne)

Ainsi, parmi les actions envisagées par la coordination, se dessine l'idée de la création collective d'un documentaire sonore, réalisé à partir d'éléments de l'enquête qualitative menée sur la réception des films du dispositif LAAC et sur les pratiques de médiation. Ayant réalisé l'enquête de terrain et m'initiant parallèlement aux techniques d'écriture sonore, il m'a été confiée la coordination du projet, puis progressivement l'écriture et le montage, à partir d'un travail commun avec les intervenants[229]. En novembre 2020, le coordinateur présente le projet aux intervenants en leur proposant de s'y associer. Néanmoins, les projections de films ayant été suspendues et les normes sanitaires complexifiées, il est envisagé de reporter le projet à la rentrée 2021-2022. À l'automne 2021, le coordinateur revient sur ce projet – dont le financement a été confirmé entre temps :

> *« Il y a un projet qui va un petit peu aussi dans cette idée d'expérimentation, de renouvellement des pratiques et puis de nouvelles approches par rapport à de nouvelles attentes qui sont celles du public jeune avec lequel on travaille, qui est un projet qui sera porté par Alice. Et qu'on va travailler avec votre aide et votre*

229 Sans entrer dans les détails, le projet initialement déposé prévoyait la rémunération d'un monteur son professionnel ; néanmoins, le montant attribué n'a pas permis de rémunérer les services d'un professionnel à la hauteur du temps de travail, d'autant plus volumineux que l'intention était de faire participer les intervenants à la prise de son et à l'écriture.

collaboration si vous le souhaitez. […] *On a un constat socle qui est une enquête, on sort quand même d'un marasme en termes de réception, avec un effondrement* […] *des objets culturels que peuvent* […] *fréquenter les jeunes. On a en même temps une année d'expérimentation que chacun a fait un peu dans son coin et dont on essaye de donner corps ensemble. Voilà, c'est une proposition qui est livrée à votre envie, si vous voulez. »* (Antonin, R-2021)

L'idée est alors de rendre audible ce qui ne l'est pas : la parole des adolescents et les expériences solitaires des intervenants, de *« donner à entendre ce que ça produit ce dispositif* [en termes] *de rencontres* [et] *de dialogue »* (Antonin, R-2021). Conçu comme complémentaire au travail d'enquête sur LAAC, le projet de réalisation d'un documentaire sonore traduit une volonté de rendre tangibles les expériences sensibles qui peuvent s'y vivre. Outil de médiation (au sens de vulgarisation de l'enquête empirique), il est aussi entendu comme un outil de communication devant permettre de répondre au troisième objectif affiché, à savoir : « valoriser le dispositif auprès, en particulier, des établissements scolaires » (document interne).

Les temps d'échanges et de formation ainsi que le recueil des données sonores sur le terrain devant constituer la matière-même du documentaire sonore, le projet initial envisageait d'associer les intervenants à toutes les étapes de la création sonore. Fin août 2021, présentant le projet aux intervenants, je suggérais un double processus, participatif et réflexif :

« Créer collectivement : des questionnements, des échanges, […] *des réflexions sur ce qui est le cœur de ce travail* [d'intervenant]. *Il y a plusieurs choses qui se dessinent et en même temps, elles ne se dessineront pas sans vous, ce n'est pas un projet clé en main* […], *si certains sont intéressés pour participer à créer cet objet sonore collectivement, travailler autour du son, que ça puisse être l'occasion d'interroger aussi les élèves sur ce qu'ils ont vécu, vu du film, etc. Ça peut être aussi de s'enregistrer comme une sorte de carnet de bord personnel. Comment on prépare* [les interventions], *qu'est-ce qui nous anime ? Enfin, ça peut être des choses très personnelles aussi ; ça peut être aller à la rencontre* [des enseignants] *ou confier* [l'enregistreur] *à des enseignants qui feraient un travail spécifique après l'intervention dans leur classe. »* (Alice, R_2021)

L'œuvre collective devait prendre la forme d'une série d'épisodes construits autour des problématiques soulevées par les acteurs de terrain sur le rapport des jeunes au dispositif et les pratiques de médiation à l'œuvre. Le choix du médium sonore plutôt que (audio)visuel semblait intéressant dans la mesure où il impliquait un pas de côté vis-à-vis des pratiques professionnelles de chacun et de chacune tout en facilitant, en même temps, le recueil de témoignages des adolescents. Outre l'intention de la coordination, la réalisation d'un tel objet ouvrait pour moi une autre perspective : celle de tester l'hypothèse selon laquelle le « faire-œuvre » (Broussal, 2019, 2021) joue comme un espace de

conscientisation, de transformation et d'émancipation (Meurie Corceiro & Broussal, 2020). Néanmoins, pour des raisons de manque de disponibilité des intervenants et de contraintes techniques et budgétaires, la dimension participative a finalement été plus limitée que prévu, se résumant à des discussions en amont de la création puis lors de deux points d'étapes, à la participation de certains à une formation dédiée à la création sonore « narrative » et, pour cinq d'entre eux, à l'enregistrement de leurs interventions et des interactions avec les élèves.



Figure 38 : Formation autour de la création sonore (novembre 2021). Photographies personnelles

Si la dimension participative s'est ainsi trouvée réduite, les temps de restitution ont permis d'alimenter des discussions sur le sens de l'activité de transmission au sein d'un dispositif comme LAAC dans un contexte de reconfiguration de la transmission culturelle. L'écoute d'une partie du montage lors de la réunion d'octobre 2022 permet à Florent, Emmanuelle, Guilhem et Chloé de revenir sur les différentes façons qu'ont les jeunes de s'approprier le dispositif LAAC, et de rediscuter des enjeux et de la place qu'ils entendent tenir auprès des jeunes. Comme en particulier lors de l'écoute de l'un des extraits où l'on entend Jason, élève au lycée professionnel Roland Garros de Toulouse, s'exprimer sur ses pratiques et sur l'intérêt que le dispositif peut représenter pour certains élèves :

> *« Moi franchement, je suis pas trop films… mais les seuls films que je regarde en vrai c'est des films tristes et, franchement, les séries : je suis pas trop série, à part* Plus belle la vie *depuis que je suis tout petit : ma daronne elle met ça à la télé… sinon… je regarde pas grand-chose, j'écoute de la musique. Ça veut dire que c'est bien qu'au lycée, ils nous font aller voir des films.* […] *Les sorties comme ça, c'est toujours bien, parce que moi je m'en rappelle quand j'étais petit en 6e j'ai eu la chance de voir une pièce de théâtre alors que je l'ai jamais fait de ma vie, je m'en rappelle encore… Peut-être que pour ces films ça va être comme ça… Moi, personnellement, je vois pas vraiment l'intérêt d'aller au cinéma mais… j'sais pas, ça peut créer des souvenirs, c'est bien*. » (Jason, 2022).

Le témoignage de Jason[230] (fractionné en deux au sein du documentaire sonore) a suscité une discussion animée entre les intervenants sur le sens du dispositif et la réception différenciée des jeunes, sur la dimension sensorielle de l'expérience spectatorielle et les souvenirs qu'elle peut laisser ; ainsi que sur la volonté des intervenants de marquer les jeunes – comme on l'a évoqué précédemment.

Si le projet d'analyser l'éventuelle dimension émancipatrice du « faire-œuvre » a échoué, il n'en demeure pas moins que les moments de diffusion des rushs et, peu à peu, du montage sonore, ont agi comme des espaces de discussion et de confrontation de points de vue. Du côté du travail de recherche, le projet – processus d'écriture, incluant les moments de diffusion – s'est construit comme la possibilité de restituer certains résultats scientifiques, ainsi valorisés par le documentaire sonore, voire de construire de nouveaux savoirs. Comme l'ont écrit Gurnade & Marcel (2015), en tant qu'« espace de confrontation de savoirs pluriels », les restitutions ont été l'occasion de dialoguer et de se « confronter aux connaissances ainsi qu'aux savoirs d'action et d'expérience détenus par les acteurs » et m'ont amenée à renoncer « au monopole du sens construit » tout en permettant « aux destinataires de déplacer leurs connaissances pour s'approprier les résultats de la recherche » (Gurnade & Marcel, 2015, p. 38).

230 Pseudonyme.

D’autres moments ont été l’occasion de faire entendre le documentaire sonore en train de se faire, notamment lors des journées de formation des enseignants inscrits dans le dispositif LAAC en octobre 2022. De façon générale, ces restitutions ont suscité de nombreuses discussions, faisant de cet objet non seulement un support de communication, mais également d’échanges et de réflexion à propos du dispositif LAAC et des enjeux qu’il soulève.

Parfois les restitutions ont permis aux acteurs d’exprimer leurs propres représentations de ce que le dispositif LAAC leur permet d’aborder avec les jeunes. Ce fut le cas lors de la formation LAAC des enseignants, le 4 octobre 2022, lorsqu’une enseignante en CFA réagit à l’écoute du premier extrait monté (d’environ 10 minutes) en s’adressant à la coordination :

> *« Je voulais réagir à chaud à ce que vous venez de dire et à cette expérience de bande son parce que ça nous permet de prendre conscience des choses… ça fait 15 ans, 17 ans je ne sais pas, que je suis inscrite au dispositif avec mon établissement. Ce sont des jeunes qui sont dans un CFA, en formation alternée. Et je voudrais vous remercier pour tout le travail que vous faites et l’enthousiasme que vous avez parce que… on a des jeunes qui sont très consommateurs d’internet etc. mais on a des jeunes qui ne sont jamais allés au cinéma, jamais. Et donc quand vous parlez de choc émotionnel, ça permet de les amener dans un lieu qu’ils ne fréquentent pas, de se rendre compte de la dimension « spectacle » du cinéma, et puis de les amener vers des œuvres qu’ils bouderaient d’emblée et dont ils se rendent compte qu’elles peuvent être extrêmement modernes – je pense à* Psychose *par exemple, mais pas seulement – et aussi parfois, de leur permettre de libérer leur parole sur certains films – ça a été le cas de* Rafiki *par exemple – et voilà. C’était juste pour dire que j’espère que ça vivra encore très très très longtemps. »* (Formatrice CFA)

Finalement, à partir de 27 heures de rushs – correspondant à la fois aux enregistrements réalisés par les intervenants et le coordinateur en classe, aux entretiens que j’ai menés auprès des coordinateurs, des enseignants et des élèves, et à l’enregistrement de temps d’observation (en salles de cinéma, en classes) – un documentaire sonore de 26 minutes a finalement vu le jour en février 2023 : « Lycéens et apprentis au cinéma : ouvrir des espaces, construire des souvenirs »[231].

Qu’ils aient ou non participé à sa conception, les intervenants ont estimé que le documentaire sonore jouait un rôle important pour documenter le dispositif LAAC et communiquer à son sujet :

> *« Je pense qu’il est important que cette pratique soit documentée, ne serait-ce que pour les personnes qui sont concernées mais ne sont pas présentes lors des*

231 Fichier .wav accessible via un lien vers la plateforme ShareDocs : https://sharedocs.huma-num.fr/wl/?id=qli9wV8r8ox2lV7wL0ZM9mMEbWMHuqcl

interventions (organisation, partenaires culturels et éventuellement au-delà, parents et toute personne qui se demande à quoi ça sert…) » (Luka, 2023)

Si Sonia reconnaît également l'intérêt qu'elle éprouve pour la *« trace »*, elle revient sur deux autres éléments : la dimension vulgarisatrice que le documentaire sonore permet ainsi que la singularité de l'objet qui lui semble favoriser l'expression – et donc la transmission – du sensible :

« Je n'ai pas participé au projet de ce documentaire mais le trouve très pertinent : il manquait une place plus importante pour la parole des élèves, une trace. Et si les enquêtes écrites peuvent condenser des données et des voix, rien ne remplace l'expression et la texture d'une voix que l'on entend vraiment. J'ai eu l'occasion d'en entendre un extrait, c'est un retour précieux, via un médium qui, personnellement, me plaît énormément – entendre la diction, les expressions, les paroles sur le vif. » (Sonia, 2023)

Enfin, Mathilde y voit l'occasion de faire valoir le sens que les participants investissent dans le dispositif LAAC : *« C'est un projet important à un moment où il nous faut défendre nos existences et nos valeurs »* (Mathilde, 2023).

Plusieurs diffusions publiques ont eu lieu : auprès des coordinateurs et des représentants du CNC lors des rencontres nationales de LAAC en juin 2023 (Nantes)[232], auprès d'exploitants de salles de cinéma entre février et octobre 2023 (Quimper, Saint-Junien), auprès d'enseignants et d'intervenants, en particulier lors des journées de formation en octobre 2023 (Auch). Les diffusions organisées à plusieurs niveaux (académique, régional, national) ont le plus souvent accompagné la restitution des éléments de l'enquête sur le rapport au cinéma des adolescents et leur perception du dispositif LAAC, présentés sous forme de diaporamas.

232 À la suite des Rencontres nationales, nous avons envoyé un questionnaire aux coordinateurs et coordinatrices de LAAC pour savoir ce qu'ils avaient pensé des éléments de l'enquête présentés et du documentaire sonore, ainsi que les utilisations qu'ils projetaient d'en faire. Deux ont accepté de répondre. Concernant le documentaire sonore, l'une d'entre elle salue ce *« retour très concret des premières personnes concernées par le dispositif »*. L'un et l'autre envisagent de le diffuser, notamment pour *« faire comprendre aux enseignants et chefs d'établissement le réel objectif du dispositif, par le concret et les témoignages »* et de rendre compte d'une plus grande complexité de LAAC qui est souvent réduit *« à un dispositif soit totalement pédagogique, soit à une sortie "détente" »*.



Figure 39: Écoute sonore lors des rencontres nationales LAAC à Nantes (juin 2023). Photographie personnelle.

Il s'est agi aussi de présenter au sein du laboratoire EFTS des réflexions d'ordre épistémologiques et méthodologiques à propos de l'usage de la création sonore comme moyen de collecte, de participation des acteurs et de diffusion de résultats. Ainsi des extraits ont été diffusés lors d'un séminaire doctoral consacré aux épistémologies et méthodologies alternatives, pour accompagner ma communication intitulée : « La création d'un documentaire sonore, objet artistique, démarche scientifique ? ».

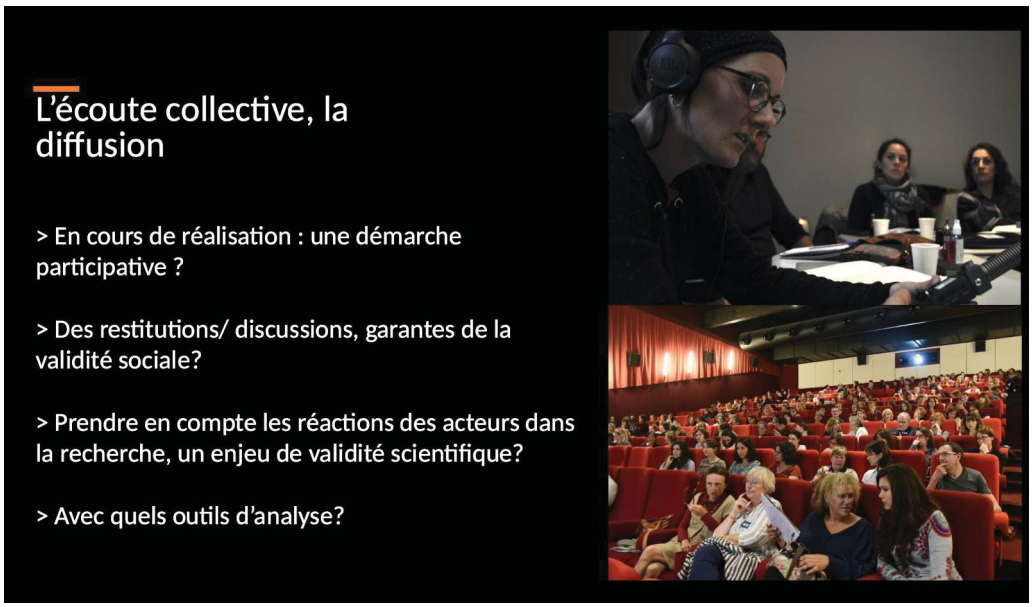


Figure 40 : Extrait du diaporama proposé lors du séminaire doctorale (janvier 2023)

Ces temps de diffusion et de restitution ont joué un rôle de mise en dialogue de plusieurs univers (académique, professionnel, politique, etc.). « Vecteur de l'inter-

compréhension entre acteurs » (Bedin & Aussel, 2022, p. 110), la restitution a également revêtu une dimension réflexive, voire émancipatrice et transformative : comme l'écrivent Bedin & Aussel (2022), « l'exercice restitutif est donc source d'apprentissages pour tous les acteurs (chercheur, professionnel, etc.), dans cette articulation vécue conjointement entre élaboration de connaissances et changements des représentations, des pratiques, voire d'organisation du travail » (p. 120).

S'il n'est pas possible pour nous d'évaluer ici les répercussions du travail de recherche sur les représentations, les pratiques et l'organisation du travail, les interactions avec les acteurs laissent néanmoins entrevoir certaines inflexions. Les différents temps d'échanges associés à l'enquête ont participé à mettre en dialogue et en réflexion les enjeux qui traversent le dispositif LAAC et les conditions qui permettraient d'y répondre.

Néanmoins, la difficulté des intervenants pour participer pleinement aux actions (trans-)formatives prévues témoigne, une nouvelle fois, de la faible reconnaissance institutionnelle et sociale dont ils font l'objet ; celle-ci permettrait sans nul doute une véritable implication des acteurs, clés de voûte du dispositif LAAC. L'accompagnement des évolutions ne peut s'effectuer sans l'engagement financier de l'institution à qui il revient ici de dessiner l'environnement favorable dans lequel il se déploie. Si les représentants institutionnels impliqués au comité de pilotage local ont réservé un accueil très favorable aux éléments de l'enquête présentés, suscitant d'intéressantes propositions (diffusion auprès des chefs d'établissement, organisation de rencontres interprofessionnelles, formations…), il est à noter qu'elles n'ont malheureusement pas abouti pour des raisons de temps et de financement.

Synthèse de la cinquième partie

Ancré dans une longue histoire de l'éducation au cinéma, elle-même ressaisie par la politique d'éducation artistique et culturelle, le dispositif LAAC existe en dehors du seul engagement des acteurs mobilisés qui s'approprient, déjouent, détournent et parfois initient ; LAAC cristallise « l'articulation entre contrainte et liberté » (Peeters et Charlier, 1999). Entre configurations et interactions, l'imprévisibilité est la règle du parcours d'un tel dispositif qui admet et génère un rôle important d'appropriation, d'implication et de transformation des acteurs. Certes les contraintes complexifient la prise en considération des reconfigurations en cours, notamment celles qui se répercutent sur la transmission culturelle ; néanmoins, nous l'avons vu, les acteurs utilisent leur marge de liberté vis-à-vis de celles-ci, font des choix, élaborent des stratégies à la fois pour insuffler du sens à leurs actions et s'approprier comme ils l'entendent le dispositif. Comme l'écrit Bernoux (2004), « chercher à maîtriser son environnement en se l'appropriant, se créer une zone d'autonomie, c'est avoir une attitude active, et donc accepter, voire anticiper des changements possibles » (p. 66).

Le dispositif LAAC n'est pas une réalité homogène et stable : il est non seulement traversé par une multitude de conceptions portées par les acteurs qui s'approprient à leur façon le dispositif LAAC tel qu'il est pensé et retraduit au niveau local, mais se modifie aussi au regard des contextes – changement de pratiques médiatiques et rapport au cinéma des jeunes, reconfiguration de la transmission culturelle… Outre la réalité kaléïdoscopique du dispositif LAAC, nous avons pu analyser ici la manière dont les interactions entre les différents acteurs et les contextes constituent le ressort central de sa transformation. La perspective systémique a permis la mise en évidence des interactions, des contraintes et des interdépendances qui influent sur les différents choix des acteurs, lesquels se construisent progressivement dans l'interaction. Outre le rôle de la coordination, il a également été pointé celui de l'apprentie-chercheuse, actrice elle aussi de l'interaction, elle-même placée au cœur des transformations.

Conclusion générale

« Le déracinement déracine tout, sauf le besoin de racines. » Christopher Lasch (1981)

« L'éducation est une pratique inhérente à tout processus civilisateur. Explicites ou implicites, ses finalités, nécessairement contradictoires, intéressent tout à la fois la perpétuation d'une tradition établie et la possibilité d'un devenir différent. » Jacques Ardoino (1977)

Cette partie conclusive s'inscrit dans une volonté de « tenir ensemble » – de « tisser ensemble » (*complexus*) (Morin, 1990) – les dimensions du dispositif LAAC, les échelles adoptées, les problématiques soulevées au fil des chapitres, et d'éclairer dans la thèse cette question centrale de la transformation d'un dispositif d'éducation au cinéma en contexte de changement. Morin (1990) écrit : « Le mot de complexité, lui, ne peut qu'exprimer notre embarras, notre confusion, notre incapacité de définir de façon simple, de nommer de façon claire, de mettre de l'ordre dans nos Idées » (p. 9). Il s'agit donc ici de distinguer – sans isoler – les éléments, tout en donnant à voir ce qui les relie, et en tenant compte des interactions qui composent l'ensemble. Il s'agit de mettre en évidence la façon dont les représentations des acteurs se transforment, se défont et se reconfigurent sous l'effet des processus de rétroaction.

Notre conclusion se construit en quatre parties : la première synthétise notre propos de façon linéaire ; cette approche ne permettant de restituer que de façon partielle la dimension systémique, nous proposons ensuite une discussion-conclusion sous forme de portrait kaléidoscopique du dispositif LAAC. Une troisième partie se propose de réinscrire LAAC dans une réflexion plus générale sur la reconfiguration des transmissions culturelles. Enfin, notre conclusion s'achève sur un regard réflexif porté sur notre recherche.

1. Une synthèse linéaire

En tant que dispositif ouvert, LAAC est amené à se modifier sous l'influence de l'environnement et des interactions. Si la prescription – dont on a vu qu'elle est peu formalisée ici – régit le point d'entrée du système, elle n'augure pas pour autant l'enchaînement des processus. Dans le modèle de causalité circulaire, les effets vont eux-mêmes conditionner d'autres processus, qui échappent ainsi, en partie, au principe du déterminisme. Pour interroger ce qui se joue en terme de réception et de transmission au sein du dispositif LAAC, nous avons été amenée à « décloisonner l'analyse des trois maillons de la chaîne reliant production et réception culturelles, souvent étudiés séparément (production, intermédiation et réception), et de souligner la très grande porosité entre ces différents niveaux » (Eloy, 2021, p. 11). Pour rendre compte des dynamiques (temporelles, interactionnelles) observées entre ces différents niveaux, nous avons d'abord analysé ce qui se jouait à chacun d'entre eux en cherchant à mettre en évidence la façon dont ils se trouvaient traversés par des processus de transmission/ d'appropriation. En nous appuyant notamment sur le modèle trilogique du dispositif élaboré par Albero (2010, 2011, 2018), nous avons ainsi pris en considération plusieurs dimensions du dispositif LAAC – dimension idéelle, fonctionnel de référence et vécu – s'exerçant tant du côté de la production du dispositif que des intermédiaires culturels et des publics – avant de rendre compte du mouvement qui le traverse.

1.1. LAAC produit-construit. Les dimensions idéelles, politiques et organisationnelles

Dans un premier temps, nous avons donc abordé le dispositif LAAC tel qu'il se produit et se construit à l'échelle institutionnelle pour permettre de saisir les conceptions qui continuent de le régir. À travers l'analyse des principaux paradigmes et principes fondateurs, nous avons pu observer comment il s'est constitué en objet complexe, traversé par des approches et des usages différents, porteur d'enjeux multiples. Nous avons mis en lumière la complexité qui s'exerce au niveau du pôle « production » du dispositif LAAC dans la mesure où il vient à son tour nourrir des enjeux culturels, politiques et économiques. L'examen de l'organisation du dispositif LAAC a permis également de pointer les spécificités propres à la région Occitanie et, au-delà, aux deux territoires qui la composent (correspondant aux anciennes régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées). Il permet de mettre aussi en évidence la pluralité des façons de s'approprier le dispositif national, et le caractère dynamique de celles-ci : les organisations et les acteurs qui le portent réagissent sans cesse, s'adaptent, négocient, modifient constamment le dispositif LAAC.

Ressaisir les fondements symboliques, politiques, économiques et organisationnels du dispositif constitue un préalable à l'analyse des dynamiques qui le traversent. Ainsi, au-delà de la manière dont LAAC est pensé et agencé – elle-même nourrie des différentes modalités d'appropriation des politiques locales – nous avons pu saisir la façon dont les acteurs s'en saisissent et interagissent avec lui.

1.2. L'expérience de LAAC par les adolescents au regard de leurs pratiques autonomes et familiales

Nous avons montré, dans un second temps, comment les adolescents perçoivent, reçoivent (ou non) et interprètent à leur tour ce dispositif d'éducation au cinéma. En tant que destinataires, les élèves et les apprentis participent pleinement à la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) de LAAC. L'analyse de leurs expériences spectatorielles (Jullier & Leverratto, 2010) a contribué en effet à restaurer les « récepteurs » dans le processus de production du dispositif.

Dans un double contexte de changement – mutation des cultures juvéniles et des pratiques du cinéma, et réinterrogation des objets et des modalités de transmission –, les élèves se saisissent très différemment des films mais aussi des enjeux sous-jacents. Ils ne peuvent être réduits à une entité homogène et, même s'il est difficile de préciser ici les facteurs de différenciation dans l'appréhension du dispositif, notre analyse a mis en lumière l'existence de figures adolescentes plurielles et multi-déterminées. Dans le cadre du dispositif, la valeur attribuée aux films par les adolescents est très fortement liée à l'émotion et à l'édification – en tant qu'il nous « apprend » quelque chose sur l'histoire, sur une culture ou, plus généralement, sur la vie (Jullier, 2021, p. 98). Critères majeurs de l'expérience spectatorielle, elles déterminent l'expérience sensible que les élèves déclarent éprouver – ou pas – à travers les films du dispositif LAAC.

Si LAAC joue un rôle de « démocratisation culturelle » dans la mesure où 9 % des élèves ne fréquentant pas les salles de cinéma s'y rendent de fait par le biais du dispositif, il est différemment investi par les jeunes qui n'en saisissent pas toujours l'intérêt. La diversité des objectifs attribués à LAAC, mais aussi leur incompréhension par certains élèves renvoie à ce que Eloy et al. (2021) ont désigné comme « le brouillage des objectifs » (pp. 161-201) de l'éducation artistique et culturelle se déployant tant comme « éducation à » que comme « éducation par »… À la multitude des enjeux définis institutionnellement, répond une pluralité des appropriations (et des non-appropriations) par les publics adolescents : LAAC peut être perçu comme une parenthèse à la forme scolaire, un espace de découverte ou un outil d'apprentissage – de savoirs disciplinaires, de connaissances ou d'aptitudes plus globales davantage liées à la formation de l'individu, voire à celle du citoyen. Parfois, la pluralité de ces objectifs ne fait pas sens pour eux car ils entrent en contradiction. Mais de façon générale, ils apprécient « faire une sortie », découvrir des films qu'ils ne seraient pas allés voir d'eux-mêmes, et rencontrer des intervenants en classe.

S’ils constatent très majoritairement l’écart entre les films du dispositif et ceux de leur sphère d’autonomie juvénile, ils perçoivent le dispositif comme une ressource culturelle qui peut susciter des questionnements et des émotions.

L’impression de sortir de l’ordinaire et l’atmosphère de la salle de cinéma semblent faciliter l’attention des jeunes spectateurs – à la fois publics captifs et publics libérés du cadre exclusivement scolaire. Si beaucoup d’adolescents pointent leurs difficultés à fréquenter des salles de cinéma sur le temps personnel, et constatent une transformation de leurs pratiques spectatorielles en faveur d’un cinéma à domicile, ils défendent aussi très majoritairement la salle de cinéma comme lieu de visionnement des films du dispositif LAAC. Le caractère agréable et extra-ordinaire conditionnent à leurs yeux (à leur sens devrait-on dire) l’attention aux films qui, elle-même s’avère un facteur-clé pour la compréhension des films ou la réflexion qu’ils peuvent susciter. Si la salle de cinéma n’est pas un espace de détente et d’émancipation en soi, elle apparaît comme un milieu attentionnel favorisant l’implication émotionnelle et intellectuelle des élèves. L’émotion qu’ils éprouvent constitue d’ailleurs souvent le préalable d’une prise de conscience, de position ou de réflexion plus générale.

Par ailleurs, favoriser un rapport au cinéma à la fois sensible et analytique suppose d’admettre la réception plurielle des élèves, qu’ils se sentent autorisés à être déstabilisés, gênés, surpris, agacés etc. Bref, les reconnaître finalement comme des spectateurs éprouvant de façon légitime des émotions – ce qui ne revient pas à nier l’intentionnalité des films. À ce titre, les interventions extérieures revêtent un rôle-clé : à la fois parce qu’elles traduisent concrètement la sortie du cadre scolaire (et du rapport strictement savant à l’œuvre) et parce que, lorsque l’intervenant adopte une posture de dialogue avec les élèves, elles rendent possible la rencontre de sensibilités différentes et des intentions créatives, dont les intervenants se font les médiateurs. Au service d'une meilleure compréhension des enjeux narratifs et esthétiques des film, les interventions se révèlent parfois indispensables pour en construire le sens. Elles nourrissent aussi une réflexion à la fois plus générale et plus personnelle, à condition qu’elles s’appuient effectivement sur les réceptions et interprétations des films par les élèves.

1.3. La place des intervenants et des enseignants dans le dispositif LAAC : entre héritages et réinventions

Parce qu’ils incarnent en partie le dispositif LAAC aux yeux des élèves et que, plus concrètement, ils assurent l’essentiel du travail de médiation des films en Occitanie, les intervenants forment un rouage essentiel de l’éducation au et par le cinéma. Leur participation au dispositif concourt à dessiner une réalité complexe de LAAC, à la fois parce qu’elle suggère la remise en cause d’une vision idéalisée du choc esthétique et parce qu’elle induit un tiers, lui-même porteur de valeurs et d’engagement. Nous avons ainsi pu examiner les profils et les parcours de ces intervenants, et identifier ce qui les construit et les anime, la place qu’ils occupent et quelles conceptions du cinéma – et au-delà – ils

cherchent à transmettre aux adolescents. L'analyse des discours et l'observation de la manière dont ces acteurs pluriels – et eux aussi multi-déterminés – s'engagent dans l'activité a montré comment l'idéel oriente l'action et comment leurs vécus participent à donner corps à celle-ci.

Menée en parallèle de professions ou d'autres activités professionnelles, l'activité d'intervenant réunit des acteurs aux profils très contrastés, se situant eux-mêmes au carrefour de différents espaces de pratiques incluant l'enseignement, l'art, et parfois les loisirs et le travail social. L'analyse a ainsi mis en évidence une certaine fragmentation qui rend caduque une approche figée des intervenants. Par ailleurs, la multiplicité des compétences et la polyvalence des activités de ces femmes et hommes-orchestres participent à une certaine ambivalence quant à leur rôle au sein du dispositif LAAC, et ce notamment face à d'autres acteurs majeurs : les enseignants. Nous avons pu ressaisir ce qui constitue l'activité d'intervenant dans son interaction avec le milieu scolaire : les pratiques sont très diversifiées et dépendent tant des enseignants que des intervenants. La réalité du terrain ne permet d'ailleurs pas souvent d'assurer la continuité entre les acteurs, et c'est à ce niveau que la coordination joue un rôle-clé : c'est à elle que revient de définir le périmètre de l'activité au regard d'objectifs de LAAC rediscutés avec les acteurs qui le font vivre.

La forte hétérogénéité des objectifs visés par les enseignants en intégrant le dispositif, et la pluralité de leurs attentes à l'égard des interventions complexifient encore la lecture de ce qu'est LAAC. Les postures s'avèrent parfois ambivalentes, caractérisées à la fois par la recherche de l'altérité et une volonté d'ouverture à des cultures et des pratiques différentes, mais aussi parfois par une méfiance vis-à-vis de ces partenaires extérieurs ou une volonté de les contrôler. La question de la place de chacun s'élabore différemment en fonction des contextes et c'est bien ce qui rend difficile la définition précise d'un cadre d'intervention dans le cas d'un dispositif investi par un nombre si important d'acteurs. Selon leurs statuts et leurs fonctions, les intervenants investissent à des degrés différents le lien avec les enseignants. Et inversement. Seule la négociation en amont entre l'intervenant et l'enseignant permet de lever les ambiguïtés de part et d'autre, et de tenter une mise au diapason des attentes de chacun.

Enfin, nous avons pu analyser les rapports que les intervenants entretiennent à leur activité et leurs façons d'investir leur rôle, de considérer les élèves et, plus généralement, l'éducation au cinéma. L'analyse donne à voir la figure d'acteurs dont l'activité se construit au croisement d'influences multiples, dont certaines semblent héritées en partie de l'éducation populaire et des mouvements ciné-clubistes. Si cet héritage – lui-même polysémique – de l'éducation populaire est peu prégnant dans le cahier des charges de LAAC, il s'avère néanmoins toujours vivant dans la façon dont une partie des acteurs de terrain s'approprient leur activité. L'ouverture culturelle comme espace de construction et d'émancipation demeure à leurs yeux l'élément central. De façon générale, ce qu'ils visent à partager avec les adolescents, c'est leurs goûts du cinéma comme art et comme ressource pour questionner le monde. C'est là que prend tout le sens de leur travail : produire chez les

adolescents des émotions, des interrogations, des doutes et des prises de conscience. C'est dans cette perspective qu'ils se perçoivent comme des médiateurs et des médiatrices visant à relier le fond et la forme, l'éducatif et la culture, l'art et le politique, le sensible et la réflexion.

Ce qui s'inscrit en creux dans le sens qu'attribuent les intervenants à leur activité, ce sont ainsi des questions éminemment politiques (quel que soit l'ancrage auquel elles se rapportent) : l'idéal de l'accessibilité du cinéma comme art au plus grand nombre et ses vertus démocratiques et citoyennes ; le pouvoir créateur et éducateur de l'artiste et de l'œuvre, la transmission d'un goût pour le cinéma, mais aussi l'affirmation d'une culture commune à partager et l'idéal émancipateur.

1.4. LAAC, un dispositif en mouvement

La dernière partie de notre thèse a permis de ressaisir certaines dynamiques temporelles affectant à plusieurs échelles le dispositif LAAC : à l'échelle sociétale, à celle de l'institution qui impulse, coordonne, prescrit ; à celle des associations porteuses du dispositif au niveau local qui s'approprient, réorientent, prescrivent à leur tour ; et, enfin, à celle des intervenants et des publics. Outre ces différentes sources de changements, nous avons porté une attention particulière à la place qu'y occupent les acteurs et la façon dont ils interagissent entre eux et avec les contextes. Le dispositif LAAC se retrouve ainsi au cœur de transformations relevant des politiques éducatives et culturelles, continuant à bousculer tant le projet que sa mise en œuvre sur le terrain.

La situation sanitaire liée à la Covid-19 a été vécue comme une période de questionnements mais aussi un moment propice au renouvellement des pratiques d'intervention. En effet, si elle a mis à mal le dispositif LAAC en imposant l'annulation des séances de projection, cette situation inédite a paradoxalement favorisé l'expérimentation de nouveaux contenus (dissociés des films) et de nouvelles pratiques d'intervention (parfois plus interactives). Notre travail a ainsi montré combien cette période si singulière avait fait émerger chez les intervenants une réflexion sur les enjeux et les pratiques à l'œuvre au sein du dispositif, et avait amené les enseignants et les élèves à pointer l'intérêt d'un dispositif reposant sur le lien avec l'extérieur de l'école. De façon inattendue, en contraignant LAAC à se réinventer, la situation sanitaire est ainsi venue réaffirmer la nécessaire « coprésence physique comme médiation pédagogique » que Betton (2022, p. 48) analyse.

La situation a finalement mis en évidence les transformations en cours[233]. Ainsi, la réflexion sur la place des élèves au sein des temps d'intervention et la prise en compte du rythme comme modalité pédagogique intègrent peu à peu les discours des intervenants et

233 Comme l'a analysé Morin (2012), les crises sont souvent le résultat d'émergences, dans la mesure où elles nous confrontent à notre ignorance. Si le principe d'émergence n'explique pas, il permet néanmoins de constater ce qui se passe. Par ailleurs, l'incertitude et l'inattendu sont encore plus importants en temps de crise (Morin & Truong, 2021).

des intervenantes. Si certains semblent plus prompts que d'autres à renouveler leurs approches en terme de transmission des savoirs, nous avons pu observer une tendance générale à requestionner la place des publics au sein du dispositif LAAC, et de l'intervention en particulier, et ce par plusieurs biais : la mobilisation des cultures et des pratiques spectatorielles juvéniles (réelles ou projetées), l'accueil de la réception et l'écoute des points de vue sur les films et le déploiement de méthodes plus actives au sein des interventions.

Ce mouvement est en partie influencé par le renouvellement constant des questions liées à la transmission (culturelle, des savoirs) qui traversent la société, et par celui de nouvelles générations, formées ou inspirées par des pratiques de médiation culturelle, elles-mêmes empruntées aux courants de la pédagogie active et réappropriée par les acteurs en fonction du contexte contraignant de LAAC. Interroger la façon dont LAAC fait face au changement et se modifie lui-même dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles replace ainsi les intermédiaires au cœur du processus de production et de réception du dispositif : les intervenants, mais aussi la coordination locale. Ainsi, nous avons pu mettre évidence le rôle de la coordination locale en tant qu'accompagnatrice du changement et porteuse de celui-ci. Loin d'être figé, ce maillon de la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) continue de se modifier, et de faire preuve d'une certaine autonomie dans la mise en œuvre du dispositif sur le terrain : animation des comités de pilotage, choix des modalités d'organisation, mise en œuvre des formations, infléchissement des orientations au niveau local, en particulier dans le choix de programmation et des modalités d'accompagnement des films. Si les cahiers des charges et la tradition moderne cinéphile ont largement nourri la façon de constituer le catalogue national et, à l'échelle locale, de concevoir la programmation, deux facteurs viennent irriguer l'acte de programmer : la représentation du public adolescent et les enjeux de société. La programmation s'élabore ainsi selon une dialectique sans cesse en discussion – avec les enseignants, avec les intervenants, avec les autres coordinations aussi – entre les intentions institutionnelles qui elles-mêmes se modifient, la place des jeunes spectateurs, et en interaction avec l'environnement sociétal. À travers l'expression des réceptions et des expériences du dispositif, les publics et les intermédiaires viennent interagir avec les producteurs du dispositif ; de ce point de vue, les processus de circulation d'idées et de pratiques participent à la construction et aux réorientations de LAAC.

Du point de vue de la coordination locale, en particulier au niveau de l'académie de Toulouse, la période de pandémie a marqué un point de rupture et intensifié la réflexion sur l'évolution du rapport aux images des jeunes et sur la place à tenir par le dispositif LAAC face à ces reconfigurations. Là encore, la situation sanitaire a indirectement engendré de nouveaux projets en vue de mobiliser les acteurs et d'accompagner le renouvellement des pratiques d'intervention. La mise en œuvre des enquêtes sur le rapport au cinéma des adolescents et leurs expériences de LAAC en a été le premier volet, et a impliqué à ce titre de revenir sur la place de l'apprentie-chercheuse dans le processus de changement.

L'analyse de la diversité des perceptions du dispositif LAAC par les élèves a ainsi ouvert un espace d'interrogation et de réflexion sur les processus de transmission/réception et sur les pratiques de médiation. Ou plus exactement, elle est venue nourrir une réflexion déjà engagée au sein des réunions mises en place à partir de 2016, et poursuivie par la mise en œuvre de formations. Conséquence indirecte du changement, la construction d'un collectif de travail est devenue à son tour une condition du changement : son renforcement s'est avéré propice à la réflexivité et au déploiement de l'expérience professionnelle. Les temps d'échanges et de formation ont été essentiels pour faire se rencontrer des points de vue différents et tenter de construire une identité commune liée à l'activité d'intervenant. Nous avons donc mis en lumière le rôle-clé de l'intermédiation dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles. Outre le rôle de la coordination locale, nous avons également pointé celui de l'apprentie-chercheuse, actrice elle aussi de l'interaction, elle-même au cœur des transformations. Prendre en considération les différentes catégories d'acteurs participant d'une manière ou d'une autre au dispositif LAAC et mettre en évidence les logiques d'interdépendance se sont avérés ainsi essentiels pour penser ce qui s'y joue, clarifier la situation d'intermédiation et mettre ainsi en évidence la logique de circulation et la dimension dialogique qui lui sont propres.

Si cette synthèse linéaire rend compte de l'argumentation générale, elle ne permet pas de saisir entièrement la réalité kaléïdoscopique du dispositif LAAC. Dans la mesure où nous ne visons pas ici l'unité de la pensée, mais davantage à « tenir ensemble » des éléments qui peuvent se révéler contradictoires, nous proposons un nouvel éclairage sous la forme d'un « portrait kaléidoscopique » de LAAC.

2. LAAC, un dispositif kaléïdoscopique : des appropriations multiples

L'image du kaléïdoscope[234] s'est rapidement imposée lorsqu'il s'est agi de ressaisir les conclusions principales de notre travail sur le dispositif LAAC. En tant qu'instrument d'optique de forme cylindrique dont l'intérieur est recouvert de miroirs, le kaléïdoscope laisse entrevoir des fragments de verre de couleurs aux dimensions différentes qui se rapprochent ou s'éloignent lorsque l'on fait tourner le cylindre, composant des figures symétriques et géométriques, toujours différentes. Aucune image unifiée ne pourrait venir définir le dispositif tant les appropriations, à travers les lieux, les temps, les échelles s'avèrent multiples. Définir LAAC au moyen de cette représentation nous permet de rendre compte d'un processus engageant de multiples fragments (individus, aspects techniques humains et non humains) et de pointer son absence d'autonomie et d'indépendance. Outil de démocratisation culturelle, support de transmission (mais de quelles cultures ?), moyen d'expression des jeunes publics ou de construction du lien social (Caune, 2018), LAAC est

234 Le kaléidoscope a été inventé par le physicien écossais Sir David Brewster en 1816. Emprunté de l'anglais kaleidoscope, le mot est composé à partir du grec *kalos* (beau), *eidos* (forme, apparence) et *skopeîn* (observer).

conçu et perçu de façon très hétérogène. Sa réalité kaléidoscopique se déploie selon plusieurs compositions que nous proposons d'esquisser et de discuter ici.

2.1. LAAC, un espace de médiation, de normalisation et de domestication, d'émancipation ?

Les discours instituant LAAC ou en justifiant la mise en œuvre puisent autant dans l'idéal de démocratisation culturelle que dans l'éducation populaire. Le projet d'éduquer au (et par le) cinéma peut, à la fois, être animé par une conception politique et culturelle renvoyant à un processus émancipateur, et par une conception plus conservatrice visant la formation du goût et la protection de la jeunesse. Les intermédiaires culturels ne délivrent pas simplement les contenus promus par l'institution mais se les approprient, les détournent, les transmettent et les partagent de façon très hétérogène. Ainsi, quand certains acteurs font du dispositif un lieu de conservation d'une culture cinématographique qu'ils entendent transmettre – « passer » –, d'autres y projettent un espace d'émancipation, et revendiquent un rôle éducatif, voire politique.

LAAC s'est construit à partir d'un certain légitimisme culturel (Dubois, 2003) mais n'est pas pour autant exclusivement fondée sur et agit par ce principe. S'il peut s'entendre comme un dispositif de démocratisation culturelle dans la mesure où il promeut en partie des œuvres et des lieux canonisés qu'il vise à rendre accessibles au plus grand nombre, renvoyant ainsi au processus diffusionniste qui entend élargir le cercle des publics, il n'est pas seulement cela. Nous avons vu que la réalité est plus complexe et nuancée ; elle l'est à la fois du fait des acteurs qui investissent et s'approprient le dispositif de multiples façons, avec ce qu'ils sont et ce à quoi ils croient ; elle l'est aussi par les interactions avec l'environnement, et en particulier les transformations qui traversent la société.

Si le « choc de cultures » (Octobre, 2011) est porteur de tensions, il peut aussi être perçu par les adolescents comme une ressource culturelle. Voir un film n'est pas un acte passif (Rancière, 2008), c'est une expérience artistique créatrice qui vient bousculer nos représentations qui peut régénérer « la perception que nous avons du monde » (Desbarats 2012, p. 39). Ce pas de côté – cet *écart* – peut s'avérer vivifiant. L'idée d'écart et d'intervalle ouvre des perspectives en terme de distanciation et de discernement, mais aussi d'élargissement des univers symboliques. Certes, l'écart entre les pratiques à l'école et la sphère d'autonomie juvénile existe mais n'est-ce pas justement ce décalage qui ouvre d'autres horizons ? Non en remplaçant une pratique par une autre mais en en faisant coexister plusieurs. L'écart peut être productif nous dit le philosophe Jullien (2012) : « L'écart est fécond en ce qu'il est exploratoire, aventureux, et met en tension ce qu'il a séparé. De là que ouvrir un "écart", c'est produire de l'"entre" ; et que produire de l'"entre" est la condition pour promouvoir de l'"autre" » (4e de couverture). Faire travailler les écarts, c'est mettre en regard et ouvrir un espace de réflexivité où les cultures, par leur mise en tension, donnent à penser. Jullien (2012) rappelle que la formule « faire un écart » (on disait plus haut « faire un pas de côté »), c'est « sortir de la norme, procéder de façon

incongrue, opérer quelque déplacement vis-à-vis de l'attendu et du convenu ». À une époque où la mondialisation et l'uniformisation des contenus et des pratiques s'accroissent, montrer des films qui font un écart avec ceux habituellement vus, ce serait faire advenir l'inattendu, le curieux ou l'étrange. Ce qui donne (parfois) à éprouver, à s'émouvoir, à penser. N'est-ce pas ce que dit Meirieu (2009) lorsqu'il écrit « Fantastique ouverture vers l'altérité puisque nous nous découvrons ainsi fils et filles des mêmes questions, reliés par nos interrogations fondatrices, en deçà même des réponses qui nous séparent… » (p. 243). Les dimensions artistiques et politiques se mêlent indéniablement ; se mettre à la place d'un personnage de film, peut-être complètement étranger à soi, s'en émouvoir, s'interroger… serait-ce à la fois s'écarter tout en se rapprochant ?

2.2. LAAC, un dispositif éducatif, d'éducation au cinéma, d'éducation par le cinéma ?

Penser les enjeux de LAAC, c'est repositionner aussi la relation entre les publics élèves et les adultes placés en situation de médiateurs (essentiellement ici les intervenants, mais cela concerne tout autant les enseignants et, le cas échéant, le personnel de salle de cinéma) qui s'élabore lors des différents temps du dispositif (en salle de cinéma comme en salle de classe). Toute visée éducative passe par une relation pédagogique. Rosa (2018), sociologue de la résonance, estime que l'école fait partie des lieux où s'élabore notre rapport au monde ; mais que selon les types de relations qui s'y développent, elle peut devenir un espace de résonance ou se transformer, au contraire, en une zone d'aliénation. Les conditions qui sont en jeu reposent en partie sur l'acte relationnel : « une relation de résonance est une relation où chacun parle de sa propre voix tout en acceptant de se laisser affecter et atteindre » (p. 200). Pour Rancière (1987, 2008), le rôle dévolu au maître est d'abolir sans cesse la distance entre son savoir et l'ignorance de l'ignorant. C'est la logique-même de la relation pédagogique. Or, ici, de quels savoirs et de quelles ignorances parlons-nous ?

Nous avons vu combien les objectifs peu formalisés ouvraient un champ d'appropriation immense dans lequel chacun puise : coordinateurs, élèves, intervenants, institutionnels, exploitants, enseignants. La diversité des appropriations, mais aussi leur incompréhension par certains élèves, renvoient à ce que certains ont nommé « le brouillage des objectifs » (Eloy, 2021, pp. 161-201) de l'EAC qui se déploie tant comme « éducation à » que comme « éducation par »… Elles peuvent aussi se décliner : éducation au patrimoine cinématographique, à l'esthétique cinématographique, aux techniques… ; éducation par le cinéma aux apprentissages disciplinaires (français, histoire, anglais, philosophie…) ou « à la vie » (individuelle ou collective) comme l'ont écrit certains élèves. Bref, à la multitude des enjeux définis institutionnellement et/ou réinterprétés par les intermédiaires, répond une pluralité des appropriations par les publics.

Nous avons pu montrer que ce qui s'inscrit en creux dans le sens qu'attribuent les intervenants à leur activité de passeurs et de médiateurs, ce sont finalement des questions éminemment politiques : l'idéal de l'accessibilité du cinéma comme art au plus grand nombre et de ses vertus démocratiques et citoyennes ; le pouvoir de l'artiste et de l'œuvre comme créateur et éducateur, la transmission d'un goût pour le cinéma, mais aussi l'affirmation d'une culture commune à partager ou l'idéal émancipateur.

Le « modèle esthétique de l'éducation » qui conçoit « l'éducation au cinéma, comme art porteur d'expériences esthétiques, comme éducation exigeante » (Kerlan, 2023, p. 128) est généralement valorisé : la conception humaniste de la culture demeure une référence (implicite ou explicite). Parmi les intermédiaires culturels, nombreux sont ceux qui défendent la vertu éducative et unifiante de la sensibilité, de l'imagination et de l'émotion partagée contre l'exclusivité de la raison. Développée par l'éducation nouvelle, et mobilisée par l'éducation populaire, cette conception de l'éducation artistique constitue un point de repère pour une partie des acteurs qui se ressaisissent à leur manière des prescriptions implicites du dispositif LAAC, contribuant à leur tour à l'infléchir. Au niveau des pratiques, différentes approches coexistent : certaines s'appuient sur l'expression des adolescents, d'autres les maintiennent plus à distance, d'autres encore naviguent entre des propositions magistrales et des approches interactives. Pourtant, nous l'avons analysé, le modèle d'une éducation centrée sur l'apprenant vient nourrir depuis peu les pratiques de certains intervenants qui aspirent à participer à la construction du sujet, au sens de Bourgeois (2018)[235].

Ainsi, la conception des intervenants demeure très proche de « l'étendard d'un "idéal ciné-club" qui revendique une élévation culturelle et sociale du citoyen par l'intermédiaire du support filmique et pour défendre un spectacle cinématographique de qualité » (Souillés-Debats, 2017, p. 235) mais pas seulement.

2.3. LAAC, lieu de construction d'un consommateur-citoyen éclairé, d'un spectateur émancipé ?

Comme nous l'avons analysé à travers les discours, l'Éducation au cinéma telle qu'elle est conçue institutionnellement relève de la formation de consommateurs-spectateurs « éclairés » (Coulangeon, 2003) et de la construction des publics de demain. Néanmoins, quand certains investissent LAAC comme le lieu de construction d'un spectateur classique, c'est-à-dire de formation de « l'élève-spectateur idéal » défendue par un modèle cinéphilique « moderne » (Barbier, 2020b, p. 59) qui viserait la reconduction d'un « rapport esthétique au cinéma » (Legon, 2014, p. 54), d'autres s'approprient les perspectives qu'il ouvre pour la construction d'un spectateur émancipé. Pour Rancière (2008), « le spectateur aussi agit, comme l'élève ou le savant. Il observe, il sélectionne, il

235 Le sujet comme « inscrit dans une culture et une histoire, qui se construit dans sa relation à autrui et qui est capable de désirer, penser parler et agir en "je" dans le monde » (p. 59).

compare, il interprète. Il lie ce qu'il voit à bien d'autres choses qu'il a vues sur d'autres scènes, en d'autres sortes de lieux » (p. 19). Pourtant, poursuit-il, « les images de l'art ne fournissent pas des armes pour les combats. Elles contribuent à dessiner des configurations nouvelles du visible, du dicible et du pensable, et, par là même, un paysage nouveau du possible. Mais elles le font à condition de ne pas anticiper leur sens ni leur effet » (p. 19). LAAC est aussi ce dispositif qui donne à certains la possibilité de vivre des expériences inexistantes par ailleurs.

Il est donc impossible de penser le dispositif de façon dichotomique. LAAC n'est pas un simple espace de reconduction et de normalisation : imaginer qu'il participe à une « domestication (Fabiani, 2007 ; Levine, 2010) du public adolescent habitué à d'autres pratiques […] » (Barbier, 2020b), n'est-ce pas surévaluer le pouvoir d'un dispositif se déployant sur dix ou douze heures par an tout au plus, et réduire celui des jeunes spectateurs que rien n'oblige à « incorporer », au sens de Bourdieu[236], dans la mesure où il n'y a pas d'évaluation. Pour autant, s'il peut créer « du jeu dans les systèmes de croyances de façon à rendre le choix possible », participant ainsi à une forme d'émancipation, telle que la définit Bruner (1997) – c'est-à-dire comme un processus de déconstruction, de dénaturalisation de ce rapport au monde et du monde lui-même – LAAC n'est pas intrinsèquement un espace de construction de soi[237] et d'émancipation comme on pourrait l'envisager en suivant l'idée d'un potentiel émancipateur défendu par Schiller (1795), notamment repris par Schaeffer (2021) et Kerlan (2021).

De la même manière, s'il peut contribuer à réifier un modèle de pratiques spectatorielles, LAAC se définit aussi comme un espace où puiser des ressources, des repères, « des modèles d'identification » (Dahan, 2013) ; en expérimentant des films et des salles de cinéma éloignés de leurs pratiques culturelles, les adolescents se constituent leur propre culture. D'après Dahan (2013), c'est « en expérimentant différents modèles [qu']ils construisent leur propre modèle. Ces allers-retours, ces essais tissent aussi le lien social, la tension entre le je et le nous, entre l'individu et le collectif » (p. 14).

2.4. LAAC, une expérience sensible, esthétique, savante, réflexive, attentive ?

L'expérience prônée par LAAC et vécue par les acteurs est multiple. Nous avons mis en évidence la façon dont certains mobilisent un double rapport aux films, à la fois sensible et analytique, à la fois émotionnelle et intellectuelle. C'est d'ailleurs la double expérience que prône le double ancrage du partenariat culture/école du dispositif : transparaît ainsi dans les textes institutionnels l'idée selon laquelle le cinéma est ici à la fois un objet culturel (artistique) – vécu comme tel dans la mesure où les films programmés se

236 Par le terme d'incorporation, Bourdieu désigne le processus d'acquisition des dispositions qui sont constitutives de l'habitus.

237 La construction de soi est à entendre ici comme « formation du sujet » désignant l'ensemble des processus, phénomènes et situations qui participent à la construction et au développement du sujet.

réfèrent généralement à une certaine « qualité » cinématographique et qu'ils sont projetés en salle de cinéma d'art et essai – et un objet éducatif – dans la mesure où le dispositif se déroule sur le temps scolaire et que les enseignants se saisissent des films comme supports à des apprentissages. Pourtant, évidemment là encore les barrières sont poreuses dans la mesure où, du point de vue de la psychologie culturelle, « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1996/2008).

Par ailleurs, dans cette répartition artificielle entre l'éducatif d'un côté, et le culturel de l'autre, la place des intervenants – celle qu'on leur assigne et/ou qu'ils prennent – s'avère plus ambiguë. D'abord parce que la présence même d'intervenants remet en cause la vision idéalisée de la rencontre révélatrice avec l'œuvre. Ensuite, si une partie d'entre eux entendent justement prolonger l'expérience sensible et défendent un rapport esthétique aux films, certains élaborent une approche centrée sur le langage cinématographique selon une approche sémio-pragmatique, quand d'autres revendiquent un rôle éducatif allant bien au-delà de l'objet-même du cinéma (*« une ouverture curieuse et critique au monde »*). Ils expriment alors leur désir de faire naître une expérience esthétique comme relation au sens (Caune, 1999 ; 2017). Les approches ne s'excluent d'ailleurs pas les unes des autres.

De surcroît, ils sont souvent considérés comme des « experts » par les élèves et les enseignants qui attendent d'eux des savoirs spécifiques – qu'ils soient techniques, esthétiques, sémiologiques. Alors, quels rapports au cinéma construisent-ils au sein de LAAC ? Là encore, la diversité des approches et des postures que nous avons mise en évidence semble éloignée de l'idée d'un rapport strictement ascétique au cinéma (Barbier, 2020b, p. 58). Certes, le simple fait de venir en classe échanger avec les élèves au sujet des films suggère que se construit un autre rapport que celui que les jeunes publics ont établi lors de la projection. Kerlan (2023) estime que l'éducation au cinéma est à saisir « comme art porteur d'expériences esthétiques, comme éducation exigeante, qui sait qu'il y a "un plaisir plus construit du rapport à l'œuvre d'art qui n'est pas forcément immédiat et sans effort" (Bergala, 2002, p. 46), et qui donne à vivre et à découvrir ce plaisir, à *aimer ce plaisir-là* [en italique dans le texte] » (p. 128). N'est-ce pas ce que certains élèves parviennent à décrire lorsqu'ils évoquent le bien-être corporel comme condition essentielle de l'attention et de l'activité tant émotionnelle que cérébrale. Nous avons vu que la compréhension des films ou la réflexion qu'ils suscitent sont directement associées à l'attention déployée lors de l'expérience spectatorielle. Peut-on pour autant affirmer que LAAC est vécu comme un espace divertissant ou au contraire de contrainte ? Ni l'un ni l'autre dirions-nous, ou les deux.

LAAC se déploie néanmoins comme un espace attentionnel. En salle de classe comme en salle de cinéma, les élèves-spectateurs sont amenés à faire attention au film, à l'intervenant, à ce qui se joue dans cette situation d'interactivité. Comme l'écrit Citton (2014) au sujet de la fonction du maître (potentiellement ignorant) de Rancière (1987, pp. 85-92) qui est finalement celle « d'exercer l'attention des élèves, que ce soit par un commandement imposé à leur volonté autant que par la stimulation de leur désir. C'est bien vers "une habitude et un plaisir pris à remarquer" que doit tendre toute expérience

d’enseignement » (p. 138) – ou de transmission et médiation. La tâche de l’intervenant est aussi celle de porter attention aux publics avec lesquels il interagit. Ainsi, « apprendre à regarder là où l’autre regarde » peut décrire à la fois le travail de l’élève invité à suivre le regard de l’intervenant sur les films, tout autant que la tâche de l’intervenant qui doit savoir « tirer des surprises, des difficultés, des mécompréhensions et des fulgurances » venus des élèves « de quoi renouveler, préciser, approfondir, pluraliser sa propre conception du problème » (p. 138). Nous avons pu analyser ici comment la question de l’attention constitue une préoccupation partagée entre les acteurs et que les élèves eux-mêmes expriment l’idée selon laquelle l’attention à laquelle ils sont contraints dans le cadre de LAAC les amène à découvrir et comprendre des sens implicites. Cette perspective fait écho à Montoya (2019) qui montre aussi que, du point de vue des élèves, « une attention prolongée à une œuvre peut être féconde et révélatrice de significations qui n’apparaissent pas à première vue » (p. 186).

2.5. LAAC, un espace d’interaction, de confrontation, transitionnel, intermédiaire ?

LAAC est un espace où se construisent de nouvelles attentions – généralement différentes de celles s’exerçant dans le cadre strictement scolaire, mais aussi dans la sphère d’autonomie juvénile ou en famille. À travers les films et les discours sur les films portés par les intervenants, LAAC repose finalement sur une structure méta-attentionnelle telle que la décrit Citton (2014) : « l’attention du spectateur s’y trouve branchée sur l’expérience attentionnelle d’une autre perception du monde, plus ou moins fortement subjectivée, à travers laquelle est revisitée une certaine réalité » (p. 233). Cette forme d’attention réflexive s’appuie sur le fait de voir par l’attention d’autrui.

LAAC met donc en interaction des sensibilités, des cultures, des attentions. Favoriser le dialogue entre des cultures sur les différents temps et espaces des adolescents participe d’une ambition de dépassement et favorise la pluralité des mises en perspective (Bruner, 1996). On y découvre des formes, des genres, des idées différentes de ce dont on a l’habitude. Ils peuvent ou non être ressaisis, réinterprétés, et même circuler d’un espace à l’autre. C’est par exemple le cas lorsque les adolescents évoquent le fait d’avoir fait découvrir à leur tour un film LAAC à leur famille. Comme l’écrit Bruner (1996), « les contextes culturels qui favorisent le développement mental sont principalement et inévitablement interpersonnels, car ils impliquent des échanges symboliques et incluent un ensemble d’entreprises menées en commun avec les amis, les parents et les enseignants » (p. 89).

LAAC apparaît aussi comme un espace transitionnel (Montandon, 2002) dans la mesure où il devient une instance d’articulation entre des cultures et des rapports au culturel différents, et fait intervenir des phénomènes de circulation de savoirs, d’expériences, de pratiques et de modèles. Comme l’écrit Berten (1999),

> Non seulement chaque dispositif inclut des savoirs multiples, transversaux, ramifiés, mais encore, le dispositif lui-même devient un milieu producteur de savoir : échappant maintes fois à l'intention qui l'a fait naître, il est alors détourné, utilisé pour des usages imprévus, remanié pour servir à résoudre tel ou tel problème, transposé d'un domaine mortifère à une zone de pacification. (p. 35)

LAAC se dessine aussi par les acteurs comme un dispositif de médiation des savoirs (Pavan & al., 2024) si l'on conçoit le savoir comme « l'ensemble des procédures permettant de donner sens au monde et d'agir sur lui » (Jacob, 2011, p. 27) et dont le partage « implique une transformation, une reconfiguration des sens, des appropriations diverses et multiples » (Maury & Kovacs, 2014, p. 15).

Comme l'animation et l'éducation populaire, LAAC relève d'un « espace intermédiaire » qui tend à se distinguer de la famille et de la forme scolaire de socialisation (Glasman, 2001), et où les adolescents peuvent (parfois) vivre une expérience ouverte et éducative (Fabre, 2011b, p. 107)[238] : « le rôle de l'éducation ne peut consister qu'à fournir des boussoles et des cartes. Boussole et cartes sont les instruments de repérage d'un monde problématique » (p. 108), d'autant plus dans un monde incertain où il nous faut penser le pluralisme culturel en dehors de l'élitisme républicain comme du relativisme culturel (Fabre, 2011a), c'est-à-dire refuser l'élitisme qui « nie la pédagogie comme art des médiations au profit de l'initiation » et le relativisme qui « prétend que chacun possède sa boussole et ses propres cartes » (p. 177).

2.6. LAAC : un ensemble hétérogène, un monde social ouvert, un système dynamique, un dispositif complexe

Dans un article revenant sur les origines du concept de monde social, Céfaï (2015) montre que si faire monde, c'est « orienter conjointement son attention », tous les participants ont des façons et des perspectives différentes de s'y engager : « Un monde social est irrémédiablement à multiples perspectives et ne cesse de se décentrer et de se déformer selon le déplacement des foyers d'attention, de coopération et de communication de ses membres » (Céfaï, 2015). C'est ce qu'analyse Becker (1988) lorsqu'il définit le monde social comme une chaîne de coopération entre des acteurs aux multiples intérêts, parfois contradictoires. Dans son sillage, nous considérons LAAC comme « le produit d'une action collective », dont les acteurs partagent ainsi « des conventions ». Celles-ci sont à entendre comme les normes et les règles, mais aussi les principes et les présupposés communs qui régissent la chaîne de coopération et facilitent ainsi l'intégration dans LAAC de différents acteurs. Peu formalisées, ces conventions n'en sont pas moins partagées et

238 « L'idée d'expérience, comme processus de transformation auto-régulée, implique toutefois que les chemins ne soient pas tracés d'avance. C'est bien à chaque sujet de tracer sa route en marchant. Une telle conception exige des types de repères n'imposant pas une direction mais permettant au sujet de s'orienter lui-même. » (Fabre, 2011b, p. 108)

reconnaissables par les acteurs d'un monde social à un moment donné (Girel, s.d.) et confèrent une forme de cohérence au projet qui consiste ici à montrer des films à des adolescents et à échanger avec eux à leur sujet. Ces conventions se transforment à travers le temps et selon les contextes, au fil des évolutions esthétiques, sociales, culturelles et techniques notamment. La caractéristique évolutive est commune à tous les mondes sociaux, en particulier aux mondes de l'art comme le note Becker (1988). Pour autant le monde de LAAC n'est pas « une unité close » (Becker & Pessin, 2006) : il repose sur un ensemble d'activités de production, de diffusion, d'appropriation, de valorisation… impliquant, comme nous l'avons vu, une grande diversité d'acteurs, d'actions et d'interactions.

La prise en compte de l'hétérogénéité constitutive de l'éducation au cinéma à l'œuvre au sein de LAAC, traduite dans une diversité de pratiques, d'acteurs, de parcours, exclut d'emblée l'écueil de la focalisation sur une approche linéaire d'une chaîne allant des « producteurs » à des « récepteurs ». À rebours des approches structurales qui visent à mettre en évidence la « logique des formes » propre à l'esprit humain, et à l'instar de ce que proposent les travaux d'inspiration interactionniste à propos des activités artistiques (Becker, 1988 ; Hennion, 2007 ; Menger, 2009), nous dressons le constat qu'aucune définition uniforme ne caractérise unilatéralement le dispositif LAAC. Le changement de point de vue traduit la multiplicité des appropriations entre les acteurs selon la place qu'ils y tiennent, mais aussi au sein même des collectifs auxquels ils appartiennent (élèves, enseignants, intervenants…). L'appropriation s'inscrit dans des rapports sociaux et institutionnels qui modifient et transforment les modes d'usages (Brossais & Lefeuvre, 2018) du dispositif LAAC. L'analyse des processus d'appropriation de LAAC ne saurait se réduire à l'analyse micro-sociale : prendre en compte la dimension politique de l'organisation – ici, à la fois culturelle et éducative – nous a permis d'éviter de penser l'organisation comme un ensemble homogène et cohérent dans lequel les acteurs s'engageraient et collaboreraient spontanément pour atteindre un but partagé.

Le recours à différentes focales a ouvert des pistes de compréhension en montrant comment les acteurs interagissent de telle manière qu'ils contribuent à faire exister leur environnement tel qu'il est. L'enjeu a moins été de comprendre LAAC comme un dispositif de démocratisation culturelle – donc prescrit institutionnellement – que de l'envisager comme « la *mise en jeu d'une dynamique* susceptible de faire *système*, en étant portée par l'ensemble des acteurs, chacun sur son lieu d'exercice » (Albero, 2018, p. 126). Si l'on se réfère strictement aux intentions des instances de production, on positionne l'interaction sociale dans une perspective essentiellement prescriptive. Or, la « chaîne de coopération » met en interaction différents pôles et différents acteurs aux intentions différentes, voire divergentes, qui « s'approprient » le dispositif LAAC.

Notre travail a montré que les usages de LAAC peuvent « contribuer à l'ouverture du champ des actions possibles et s'accompagner de la construction de nouveaux savoirs » (Brossais & Lefeuvre, 2018, p. 15). Le dispositif peut ainsi être considéré comme « approprié » dans la mesure où il est devenu propre aux acteurs, c'est-à-dire qu'ils l'ont

« transformé, modifié, détourné dans leurs activités, afin de poursuivre leurs fins et "faire leur travail" selon des critères de qualité jugés adéquats et viables » (Brossais & Lefeuvre, 2018, pp. 15-16).

Nous avons pu observer qu'il n'y avait pas *un* modèle de LAAC mais des interprétations et des mises en œuvre différentes construites à partir d'une orientation donnée par le politique et de retraductions locales, mais aussi à partir de l'engagement propre des acteurs. À propos des ciné-clubs d'Après-Guerre, Souillés-Debats (2017) pointe l'absence d'uniformité des séances (p. 242) et montre que l'institutionnalisation du mouvement dès les années 1960 laisse néanmoins une place aux animateurs pour en détourner les effets : « ce cénacle en apparence rigide voit se développer des pratiques tout à fait nouvelles et une véritable formation personnelle qui conduisent certains à se réapproprier le modèle ciné-club pour l'adapter à leur propre engagement cinéphile » (p. 245).

De la même façon, il n'y a pas *un* dispositif LAAC, « mais autant d'interprétations que d'acteurs de ce qui peut *faire dispositif* dans une action collective » (Albero, 2018, p. 127). Au-delà de cette orientation et de la façon dont elle est saisie par la perspective synchronique, nous avons pointé les multiples legs dont il est aussi le fruit. L'analyse socio-historique de l'éducation au cinéma a permis d'identifier des principes et des modèles qui guident et orientent les concepteurs du dispositif LAAC, mais aussi directement les acteurs qui s'approprient, au-delà de l'histoire des structures, des conceptions et des valeurs, parfois divergentes. Elle a effectivement mis en évidence les tensions, les luttes et les compromis, construits avec les différents groupes sociaux dans et hors des champs éducatif et culturel qui ont contribué à la conception, à la mise en œuvre et au déploiement du dispositif.

Enfin, nous considérons avec Albero (2018) que « la transformation du vivant en *chose*, autrement dit la réification de phénomènes dynamiques et évolutifs en entités statiques, homogènes, unimodales, stables dans le temps » (p. 126) ne permet pas de penser la complexité d'un dispositif. L'identification des nombreuses évolutions qui émaillent l'histoire du dispositif – tant en termes d'enjeux, de modèles, de pratiques mais aussi d'objets filmiques, de discours les entourant et de rapports aux objets véhiculés… – a ainsi contribué à mieux saisir les processus de réception et de transmission, ainsi que leur transformation dans le temps.

Ces processus de transmission/réception et de production/appropriation ne peuvent se comprendre que suivant le principe dialogique tel que l'entend Morin (2012), dans la mesure où il relie deux éléments *a priori* contradictoires mais qui se complètent et se confrontent[239]. En effet, Morin conçoit le monde social comme une entité où s'élaborent en

239 « Terme qui signifie que « deux ou plusieurs logiques, deux principes peuvent être unis sans que la dualité se perde ou s'évanouisse dans cette unité » ; à distinguer de la dialectique hégélienne. Chez Hegel, les contradictions trouvent leur solution, se dépassent et se suppriment dans une unité supérieure nommée synthèse. Dans la dialogique morinienne, les antagonismes demeurent et sont constitutifs des entités ou phénomènes complexes. » (Mukungu Kakangu, 2011)

permanence des forces qui s'assemblent et s'opposent, « où ordre et désordre se mêlent, où les actions individuelles, les événements sont à la fois des produits et des producteurs de la dynamique sociale, où les phénomènes d'émergence, d'auto-organisation, de bifurcations viennent parfois briser les régularités de l'ordre social » (Dortier, 2009, p. 129). Cette perspective admettant la contradiction profonde des phénomènes et des processus nous semble essentielle pour saisir LAAC : la contradiction ne se dépasse pas, elle s'assume (Morin, 1982).

3. Repenser LAAC en contexte de reconfiguration des transmissions éducatives et culturelles

Puisant dans l'idéal de la démocratisation culturelle, le dispositif LAAC s'est en partie fondé sur un principe de hiérarchies culturelles et sur la croyance en la supériorité de certaines œuvres perçues comme artistiques au détriment d'autres. Pourtant, les reconfigurations de la transmission éducative et culturelle viennent transformer les discours et les pratiques des acteurs de terrain, contournant le plus souvent ceux mobilisés par l'institution, et réinterroger ces formes de légitimisme culturel. Pour autant, s'affranchir d'une posture strictement légitimiste de l'éducation au cinéma peut entraîner parfois une autre posture – à la fois démagogique et ultralibérale – tout aussi problématique qui consiste à nier l'intérêt d'un apport extérieur à des cultures déjà très largement connues par les jeunes parce que massivement déployées grâce à une assise économique et idéologique. La problématique essentielle à laquelle se confronte le dispositif LAAC dans un contexte postmoderne[240] (et même hypermoderne[241]) est celle de la pertinence des propositions qu'il vise à partager : au nom de quels enjeux ? par quels moyens ? Nous proposons de ressaisir la réflexion à partir de questions simples et fondamentales : Que transmettre ? Pour quels enjeux ? Comment ? Par qui et pour qui ? Nous n'apportons pas des réponses unilatérales et définitives, nous esquissons tout au plus des pistes, elles-mêmes replacées dans une réflexion plus large sur les enjeux de la transmission et de l'éducation.

3.1. Les objectifs, les enjeux de la transmission : pourquoi montrer des films, pourquoi intervenir auprès des adolescents ?

La multiplicité des enjeux tels qu'ils sont édictés et/ou interprétés par les acteurs a été analysée. De la même manière que Bordeaux (2017a) l'a souligné au sujet de l'EAC, il

240 Désagrégation des repères culturels ou religieux résultant de la modernité et échec patent des utopies révolutionnaires qu'elle avait portées (Lyotard, 1979), fragmentation de la société et de l'individu, nouveau rapport à l'espace et au temps, nouveau mode de régulation des pratiques sociales, etc. Cf. aussi l'analyse libertaire de Colombo (2014).

241 Cf. le concept de l'hypermodernité tel que le conçoit Lipovetsky, notamment à travers le prisme de l'hyperconsommation, et comme « parachèvement de la modernité ». Cf. aussi Aubert, 2018.

nous semble que les enjeux actuels LAAC « englobent et dépassent les tensions constatées depuis longtemps entre valeurs inspirées et valeurs civiques, modèle esthétique et modèle démocratique, objectifs extrinsèques et objectifs intrinsèques ». Vouloir montrer des films à des adolescents peut supposer des visées très différentes de transmission et d'émancipation, paradoxales. S'agit-il d'« un projet de conversion qui repose sur une forme de "prosélytisme culturel" (Passeron, 2006, pp. 445-459 ; Morel, 2006) qui consiste à faire pratiquer la fréquentation de lieux et d'œuvres appartenant à la culture dite "savante" (Fleury, 2006, pp. 81-84) pour construire des spectateurs éclairés ? La démocratisation culturelle s'apparenterait à « une mystification, cachant sous l'idéal humaniste d'une culture partagée un processus idéologique d'imposition de valeurs dominantes portées par une élite sociale » (Germain-Thomas, 2020, p. 84).

Comme l'écrit Fabre (2011), « la problématique éducative est toujours liée, depuis Socrate et Platon à l'idée d'émancipation » (p. 181). Alors, s'agit-il d'un projet visant à favoriser l'émergence de sujets (inter)actifs ? Regarder un film, c'est entrer en relation avec un objet dont le sens se construit à plusieurs voix. Comme le dit Meirieu (2003) à propos de la lecture : lire un texte, c'est se confronter à un texte à qui on ne peut pas tout faire dire mais c'est, en même temps, se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, c'est-à-dire être capable d'investir les ellipses, de comprendre les implicites. Apprendre à regarder, être attentif, c'est apprendre que voir est une intentionnalité, que regarder, c'est être actif (Rancière, 2008). La dialectique entre le sujet et l'objet est constitutive de la construction de la personne. C'est aussi la construction du symbolique qui est visé ; elle permet de manipuler nos propres forces psychiques :

> Je ne suis plus seul à avoir peur et il existe une image possible de cette peur, dont je peux m'emparer, qui ne me viole pas dans mon intimité, mais qui, néanmoins, relie ce qui, en moi, est le plus intime à ce qui est le plus universel. La culture, c'est ça. Il n'y a pas d'autre définition possible de la culture pour moi, que la capacité à relier l'intime et l'universel. (Meirieu, 2003)

La médiation apparaît alors comme « un mode de changement actif qui déplace le cadre de référence et permet de modifier la situation » (Caune, 1999, p.196). Transmettre des films et les accompagner, c'est aussi construire un rapport, un lien social. Pour Lyotard (1979), le lien social se construit à partir de la parole qui situe celui qui dit, celui qui écoute (celui à qui il s'adresse) et ce qui est dit : « le lien social ne peut se tisser qu'au travers de multiples jeux de langage qui s'expriment dans les récits, les prises de paroles, les savoirs narratifs » (Caune, 1999, p. 266). La médiation n'est alors pas la transmission de la signification mais la construction d'une relation avec celui qui reçoit ; « elle ouvre une brèche, celle de l'interprétation » (p. 266). Si l'on admet le principe d'éducabilité et que la visée émancipatrice de l'éducation prime sur la domestication, un dispositif d'éducation au cinéma doit être pensé avec, comme horizon, l'émergence du sujet. Pour Caune (2006), « l'art doit être redéfini en fonction de sa contribution à construire le soi » (p. 99).

Transmettre des films, c'est aussi vouloir construire une relation intergénérationnelle, retisser « le fil rompu des générations » (Le Goff, 2009) qui nécessite de questionner l'héritage en lien avec le présent et l'avenir : « réinterroger er s'approprier notre héritage […] pour affronter les nouveaux défis du présent » (Le Goff, 2009, pp. 175-186). Montrer *Psychose*, *Breakfast club* et d'autres non pour édicter ce qui doit être vu et aimé, mais pour tisser le lien entre des films matriciels et d'autres films, plus actuels, qui s'y réfèrent, s'y originent. C'est ce qu'évoque Fabre (2011) s'appuyant sur la notion d'idée « éclairante » de Pascal :

> L'idée éclairante est le plus haut sens, le sens anagogique qui rend intelligible le moindre sens : par exemple, la culture occidentale voit dans *L'Odyssée* ou la *Quête du Graal* les archétypes de la quête. Donc c'est *L'Odyssée* qui éclaire les romans de Jules Verne ou les *Indiana Jones* et non l'inverse. C'est *Roméo et Juliette qui* constitue l'idée éclairante *de West Side Story*. (Fabre, 2011, pp. 176-177)

Dans le geste de programmation, comme dans ce qui vient le défendre et l'accompagner, il s'agit alors d'éviter l'écueil d'une approche élitiste comme d'une approche populiste. D'après Zask (2016), « l'idéal élitiste comme l'idéal populiste excluent les publics d'une participation à la constitution de leur expérience esthétique […] et les consacrent comme destinataires passifs, comme spectateurs d'un jeu où le pouvoir s'impose par l'intermédiaire de symboles adaptés » (p. 45).

3.2. Les films, les interventions, les expériences : que transmettre, que construire ?

Pour Laborde (2012), il existe un parti pris paradigmatique : « ce qui est plébiscité à l'École, c'est une culture légitime qui précisément va contre la production "mainstream", contre les "codes dominants" » (p. 226). Selon elle, l'École « répugne à envisager le cinéma comme un art de masse, et l'on comprend que la dimension économique de ce médium paraisse peu en adéquation avec les ambitions scolaires d'un "enseignement artistique" » (p. 226). C'est une question essentielle à laquelle LAAC se trouve nécessairement confronté, mais qui renvoie encore une fois aux objectifs, et les deux approches sont légitimes dans le cadre d'un projet éducatif – qui ne vise pas la domestication : proposer de découvrir des films qu'on ne voit pas par soi-même et s'exercer à saisir leurs implicites d'un côté et, de l'autre, mener un travail d'analyse de productions qui font partie de la culture *mainstream*. Si les deux projets nous paraissent valables d'un point de vue éducatif, constatons qu'ils ne renvoient simplement pas aux mêmes enjeux. Si LAAC s'inscrit clairement dans cette première approche, cela ne signifie pas pour autant que tous les films programmés doivent être appréciés et entendus comme appartenant à un certain panthéon de la culture légitime. Il appartient non seulement de réfléchir à plusieurs aux choix de programmation, mais aussi d'accepter les formes de distance que les jeunes peuvent

manifester à leurs égards. Ces formes ne signifient d'ailleurs pas nécessairement leur désintérêt, voire leur rejet. D'ailleurs, les adolescents étant si différents les uns des autres, il est évident qu'aucun film – qu'il soit du côté du cinéma commercial ou de l'art et essai – ne soit en capacité de « coller » à toutes leurs cultures. Enfin, soulignons que la majeure partie des élèves que nous avons interrogés en entretien, et à qui nous avons demandé s'ils souhaiteraient que les films vus en dehors du lycée fassent partie des films du dispositif, ont répondu par la négative. Programmer un *Marvel* dans le cadre de LAAC n'est pas concevable dans la mesure où l'enjeu est clairement associé à la découverte culturelle. Il en va certainement différemment dans un autre contexte, comme par exemple dans le cadre de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI). Il nous semble d'ailleurs essentielle de ne pas opposer l'une et l'autre approches.

À condition d'être sans cesse discutée, réinterrogée, modifiée (et sans compter sur un consensus), la programmation de LAAC n'illustre pas « un repli de l'école vers le conservatisme » (Laborde, 2012, p. 233). Il nous semble essentiel d'assumer, sans se couper des adolescents d'aujourd'hui, l'intérêt de rendre accessibles des productions culturelles différentes de ce qu'ils connaissent déjà. Il nous semble tout aussi essentiel de garder à l'esprit que les jeunes publics se saisissent (s'approprient au sens dynamique du terme) de ces propositions comme ils le peuvent/ le veulent – qu'il est ainsi légitime qu'ils n'en fassent qu'à leur tête (Laborde, 2012). Il est, enfin, encore essentiel de souligner l'importance du travail de médiation à élaborer – non pour inculquer, incorporer, domestiquer, mais pour rendre possible un dialogue.

Nous considérons ainsi la nécessité d'interroger la dimension arbitraire et située des répertoires à transmettre et leur propension à fixer des distinctions hiérarchiques. Pourtant, ce qui semble évident, et que souligne Forquin (1991), c'est que sans le sentiment que quelque chose vaut d'être transmis, il n'y a pas d'éducation. Avec Fabre (2011), nous considérons que « le relativisme culturel ne renvoie pas à la tolérance mais à une guerre symbolique de tous contre tous » car il n'est pas « l'abolition des hiérarchies culturelles mais simplement la multiplication des échelles » (p. 169). D'où sa question : « comment conserver un principe hiérarchique et donc antirelativiste tout en évitant le manichéisme de l'élitisme aristocratique ou républicain ? » (p. 171)

L'enjeu serait de diversifier les registres si l'on suit le raisonnement de Fabre (2011), car :

> Être cultivé ce n'est donc pas fonctionner sur un seul registre (fût-il le plus soutenu), c'est faire des liens, construire des relations, ménager des passages entre les différents registres. Être cultivé c'est pouvoir naviguer d'un registre à l'autre, d'un genre à l'autre, d'une œuvre aux autres en tissant des correspondances. (p. 175)

Par ailleurs, si les films proposés et les goûts des acteurs s'avèrent plus « éclectiques » (Donnat, 1994) ou « omnivores » (Peterson, 2004), voire « dissonants » (Lahire, 2004), certains reprochent au dispositif de défendre des manières d'apprécier toujours « distinguées » (Bourdieu, 1979). C'est ce qu'exprime notamment Legon (2014)

lorsqu'il pointe « le fait de se centrer non plus sur des *registres* légitimes en opposition à des registres illégitimes, mais sur des *rapports à la culture* savants et esthétiques en opposition à des *rapports à la culture* populaires et fonctionnels (p. 48). La question cruciale qui se pose en effet dépasse l'objet-même à transmettre, et s'étend au rapport qu'on entend défendre à la culture. Assumer un rapport intellectuel aux films – qui peut passer aussi par le sensoriel – n'implique pas de tenir un discours inaccessible. Et c'est en ça que l'activité des intervenants apparaît déterminante.

3.3. Les conditions de la médiation, les pratiques d'intervention : comment ?

Si selon Legon (2014), le travail de médiation consiste essentiellement « à intérioriser ce que Bourdieu appelle la "disposition esthétique" » Legon (2014, p. 48), nous avons identifié des approches et des modalités de transmission qui s'éloignent franchement de cette perspective. Comme nous l'avons vu précédemment, la place que les intermédiaires (intervenants, coordinateurs) réservent aux adolescents est fondamentale. Ces « partenaires oubliés » (Dupont, 2010, p. 109) doivent être considérés comme co-constructeurs de sens et de connaissances. Montoya (2008) invite à ce titre à se dessaisir de « représentations monolithiques de l'expérience esthétique et du rapport à la culture, qui tendent à ignorer les pratiques de "braconnages" (Certeau, 1980, p. 78) et les "horizons insoupçonnés des consommateurs d'occasion, des satisfactions éphémères et superficielles" (Roman, 2002, p. 279) » (p. 33). Nous estimons avec Dahan et al. (2014) que « la réussite de la réception du dispositif passe par deux conditions : prendre en compte les savoirs et savoir-faire des jeunes dans l'univers scolaire (où le dispositif est plutôt disqualifié par principe) et savoir expliciter des objectifs clairement identifiables » (Dahan & al., 2014). Si le « brouillage des objectifs » ne peut être entièrement estompé, il appartient aux acteurs d'expliciter au mieux ce qu'ils entendent faire vivre aux jeunes. Lever les malentendus (Bautier & Rochex, 1997) à propos du plaisir cinématographique (Legon, 2014) et préciser les enjeux[242], mais aussi identifier plus précisément les attentes des enseignants et des intervenants, participent à construire un cadre plus propice au travail de médiation.

Il nous faut questionner les pratiques des intervenants médiateurs. Pour commencer, il est crucial de préciser qu'il n'existe pas de « bonnes pratiques » : ce serait les envisager comme un modèle figé alors même qu'elles sont « une matière vivante (de Certeau, 1990) qui ne cesse[nt] de créer de nouvelles adaptations à la situation d'exercice » (Netter, 2023). À l'instar des enquêtes de Montoya (2019), notre travail a néanmoins permis d'éclairer les conditions – « les processus sociaux » – favorisant les interventions : l'attitude bienveillante de l'intervenant, son envie de transmettre et son écoute – apporter et recevoir, donc. L'accueil et le respect de la façon dont chacun reçoit des films forment les prérequis

242 Lors d'une conférence intitulée « À la recherche de l'objectif perdu (dans l'implicite) », Legon (2019b) insiste sur la nécessité de « prendre le temps d'expliciter les objectifs qui animent les uns et les autres car les différents réseaux vont être obligés, de gré ou de force, de travailler les uns avec les autres. »

essentiels pour permettre un dialogue puis un travail de réflexion plus analytique sur les films. C'est par l'intégration d'un modèle de transmission plus horizontal (Dahan, 2013) que LAAC peut renouveler son rôle dans le partage de références.

Cette reconfiguration peut se déployer à partir de ce que Citton (2014) nomme l'attention conjointe, et qui est au cœur de la relation pédagogique : « la co-construction des subjectivités et des compétences intellectuelles exige la co-présence des corps attentifs partageant un même espace, au fil d'accordages affectifs et cognitifs infinitésimaux mais décisifs » (p. 40). Outre la co-présence (des élèves et de l'intervenant), trois autres phénomènes définissent les situations d'attention conjointe : le principe de réciprocité, l'effort d'accordage affectif et les pratiques d'improvisation. Le premier phénomène implique que l'attention circule « de façon bidirectionnelle entre les parties prenantes » (p. 128) ; le deuxième sous-tend l'attention à l'autre (« on ne saurait être véritablement attentif à autrui sans être attentionné à son égard » (p. 129) : prendre en considération les cultures, les pratiques, la réception des élèves facilite ainsi une situation d'attention conjointe favorisant l'attention sur les films et les temps d'échange ; le troisième phénomène exige :

> un incessant travail d'ajustement réciproque entre la parole des unes et l'écoute des autres […]. Un "dialogue" ne progresse que grâce aux micros-gestes d'encouragement, de sympathie, de prévention, de précaution ou de réconfort – autrement dit, grâce aux multiples "attentions" – que chacun des participants adresse à l'autre pour maintenir entre eux une bonne résonance affective, qui est bien plus déterminante encore pour le déroulement de leur échange que toute rigueur de raisonnement argumentatif. (Citton, 2014, pp. 129-130)

Ainsi, se montrer attentionné envers l'attention de ses interlocuteurs exige « d'apprendre à sortir des routines programmées à l'avance, pour s'ouvrir aux risques (et aux techniques) de l'improvisation » (p. 131). Ces considérations nous placent au cœur de ce que doit analyser une écologie de l'attention : « principe de réciprocité, efforts d'accordage affectif et pratiques d'improvisation sont solidaires, au sein d'un écosystème qui a permis aux humains de "communiquer" […] qui tient bien davantage de la communion et du soin de la communauté que du simple transfert d'information » (p. 132).

Penser la posture en contexte de médiation culturelle, c'est à la fois considérer le corps et les affects tant de l'intervenant que celui des élèves adolescents, les espaces, et les interactions permises au cours des interventions, et parfois aussi requestionner les pratiques d'intervention en les saisissant comme « un ajustement constant en fonction du contexte environnant, que ce soit dans le discours ou avec les gestes » (Al Khatib, 2019). Par ailleurs, comme dans les autres champs de l'EAC, recourir à des méthodes actives semble faciliter l'appropriation individuelle et collective (Laborderie, 2021, p. 17) mais surtout replace le spectateur-apprenant comme acteur de sa réception, afin qu'il construise son propre rapport à la culture. Pourtant, il ne faudrait pas non plus croire que la forme participative et l'approche pratique et sensorielle puissent à elles seules garantir un travail

de médiation culturelle satisfaisant. Il nous faut faire preuve de précaution, et comprendre que, parfois, le « modèle pratique interrogatif dominant est en fait un pâle reflet de ce qui est prôné par la théorie en vogue, à savoir l'enseignement interactif » (Houssaye, 2011, pp. 114-116). Pensons également à la réserve à laquelle nous invitent Bautier et Rayou (2009) quant à la transformation en vulgate pédagogique de la mise en activité : toute activité ne débouche pas nécessairement sur des apprentissages.

Néanmoins, les interventions constituent un élément incontournable du dispositif LAAC dans la mesure où elles participent concrètement à construire un espace de médiation, favorisant une rencontre entre les adolescents et les films, leur permettant d'accéder à des univers méconnus qu'ils peuvent parfois investir comme points de repères, comme modèles ou contre-modèles.

Enfin, de façon plus générale, on peut s'interroger sur ce que gagneraient les pratiques à se réinventer à l'aune de l'éducation populaire, comme le suggèrent certains intervenants de LAAC. C'est l'analyse qu'a menée Brusadelli (2018) à propos de la repolitisation du métier d'animateur dans certains milieux associatifs. Ce serait une forme de réponse à l'appel à résister aux processus d'institutionnalisation de l'éducation que lance Derfhoui (2015) en s'appuyant sur les principes de l'éducation populaire et les théories critiques sociales et culturelles, dans le but de promouvoir l'utopie d'une démocratie culturelle, contre le projet de la démocratisation culturelle.

En fait, « tout se passe comme si l'éducateur n'était plus certain du chemin, ou si dans un monde devenu fluide, ou encore problématique, il n'y avait même plus de chemin tracé » (Fabre, 2011, p. 44). Arendt (1954/1989) avait déjà mis en évidence l'incapacité des sociétés modernes à identifier leur héritage « faute de tradition qui choisit et nomme, qui transmet et conserve, qui indique où les trésors se trouvent et quelle est leur valeur » ; faute de continuité temporelle, il n'y a plus « aucune conscience pour hériter et questionner, méditer et se souvenir » (pp. 14-15).

Assumer la nécessité de transmettre – tout en admettant et en reconnaissant l'intérêt d'autres cultures – paraît fondamental. Comme le dit Pinto (2016), « l'expression de goûts "personnels" a pour prérequis la connaissance des alternatives entre différents styles d'œuvres, ce qui suppose en premier lieu que les publics soient tout simplement exposés aux œuvres les plus diverses » (p. 246). Assumer l'intérêt de transmettre et partager des films et revendiquer la pertinence et la complémentarité des approches (culturelle, esthétique, sémio-pragmatique, sociologique, pédagogique etc.) nous semble fondamental, et suppose la reconnaissance d'une pluralité (légitime) de cinéphilies – et des non-cinéphilies d'ailleurs et d'admettre une recomposition des valeurs attribuées aux œuvres qui nous engage à questionner nos propres rapports à la culture et à la transmission. Il semble aussi nécessaire de repérer, dans les différentes cultures qui s'expriment, ce qui touche aux invariants anthropologiques et relie l'intime et l'universel. Il ne s'agit pas de défendre l'universalité comme principe mais comme processus, non comme état mais comme éthique : « une universalité qui ne soit pas destructive des singularités » (Laplantine, 2018, p. 15). Avec Meirieu (2003), nous pensons que :

> Entre, d’une part, le relativisme différentialiste – qui assigne les individus à résidence sociale et culturelle – et, d’autre part, l’universalisme dogmatique – qui poursuit la colonisation de l’intérieur –, il y a place pour une pédagogie où les jeunes se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions, capables d’assumer sans violence la différence de leurs réponses.

Il s’agit de se relier à ceux qui, aujourd'hui, posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. À ce titre, Bruner (1996/2008) suggère que « l'art de poser des questions provocatrices est au moins aussi important que celui qui consiste à donner des réponses claires » et que « l’art d'exploiter des questions de ce genre, de les garder vivantes, est aussi important que les deux premiers » (p. 158). De façon modeste, les films de LAAC et l’accompagnement qui en est fait peuvent permettre de soulever ces questions. Cela implique de construire des liens, de sortir d’une vision dichotomique des adolescents et des environnements culturels, et d’adopter au contraire une vision beaucoup plus complexe de la situation, qui assume les contradictions intrinsèques à la reconfiguration des transmissions culturelles. Les temps d’échange menés par des intervenants extérieurs, porteurs d’autres cultures, apparaissent comme un espace-temps, physique et symbolique, en faveur de cette ouverture culturelle au monde. Revisiter la place des intermédiaires apparaît comme une condition majeure pour permettre à LAAC de jouer un rôle dans ce contexte de reconfigurations et de constituer l’une « des balises de repérage dans un océan d’offres culturelles de plus en plus vaste et diversifié » (Dahan & al., 2014, p. 46). Ce serait permettre de construire « un rapport qui ne serait ni de négation ni d’indifférence, mais précisément de médiation » (Fabre, 2011a, p. 178) qui permette la « problématisation de ce qui nous est donné spontanément et dans quoi nous baignons » (p. 180).

4. Analyse critique, limites et perspectives de la recherche

Cette dernière sous-partie vise à porter un regard réflexif sur notre recherche ; après avoir présenté les conditions d’effectivité de la connaissance, nous explorons certaines limites de notre recherche et les perspectives qu’elle ouvre, avant de dire quelques mots sur l’expérience personnelle et professionnelle que constitue ce travail de recherche.

4.1. Des conditions d’effectivité de la connaissance

Dans notre cheminement, nous avons accordé une attention toute particulière au terrain et aux contextes propres à celui-ci. Le recours à une enquête exploratoire a permis d’enrichir les propositions, de relativiser certaines impressions, de modifier l’approche à la

lumière des expériences d'autres acteurs et d'autres champs, nous permettant aussi de mettre à distance nos propres expériences et présupposés initiaux.

En tentant de prendre en considération la complexité de l'objet, nous avons eu recours à différentes focales – tant d'un point de vue des différents niveaux d'analyse que des approches disciplinaires. La conception de la méthodologie et l'explicitation des techniques de recueil, de traitement et d'analyse des données participent également de la rigueur avec laquelle la recherche a été menée. Pour la production des résultats, nous nous sommes appuyée sur la construction de réseaux sociotechniques ; les acteurs (professionnels, institutionnels, scientifiques) ont contribué à la crédibilité des résultats, en particulier lors des différentes restitutions organisées.

Nous avons montré en quoi l'amplitude du corpus et les différents niveaux d'analyse que nous avons mobilisés justifiaient notre positionnement épistémologique et la place accordée aux acteurs dans cette recherche visant à comprendre comment les élèves et les intermédiaires culturels s'approprient le dispositif dans un contexte de changement.

Ce parti-pris nous a fait adopter une méthodologie essentiellement qualitative, construite selon une dynamique spiralaire. En interaction permanente, les différentes étapes de la recherche se sont entrecroisées, faisant alterner des moments déductifs et des moments inductifs. Le recours à plusieurs méthodes d'enquête a permis de multiplier les angles de vue du dispositif, de façon à articuler les focales micro-, meso- et macroscopique, que le retour à la littérature scientifique nous a permis à nouveau d'étayer. Par ailleurs, la mise en œuvre d'une démarche itérative a favorisé des révisions continues, via la confrontation des observations empiriques et des écrits théoriques, soit un aller-retour constant entre des apports conceptuels et des données empiriques et documentaires.

Notre volonté d'articuler validité scientifique et recevabilité sociale s'est traduite par la mise en œuvre de temps de restitution qui ont participé à la mise en dialogue de plusieurs univers (académique, professionnel). Cette rencontre est un vecteur de la qualité réflexive d'une pratique scientifique, notamment en SEF. Comme Bedin et Aussel (2022) l'ont écrit, « la restitution permet d'expérimenter la réalité du rapport entre la science (en tant que pratique sociale de production de connaissances valides) et l'action (en tant que mode d'intervention, individuel et collectif, finalisé par un souci d'ajustement, d'amélioration, de transformation) » (p. 120).

Par ailleurs, la question éthique a constitué un garde-fou permanent. Elle s'appuie sur la « petite éthique » que Ricœur développe dans *Soi-même comme un autre* (1990), c'est-à-dire une éthique pratique constituée par trois moments : le souci de soi (estime de soi), le souci de l'autre (sollicitude), le souci de l'institution (justice). Notre éthique de chercheuse est donc venue encadrer les principes, les limites et les normes (professionnelles et scientifiques) auxquelles nous nous sommes tenue ; elle a été omniprésente tout au long du processus de la recherche.

Notre démarche a été celle d'un questionnement continu quant aux conditions d'effectivité de la connaissance en ayant recours à l'analyse critique des conditions de production et de validité des connaissances. L'écriture a été, rappelons-le, un outil majeur

dans le travail réflexif que nous avons mené tout au long du processus de recherche. Nous avons cherché à mobiliser les différents niveaux de vigilance : épistémologique, méthodologique, théorique, technique et à présent, à travers l'exposition de la recherche, le niveau sémiologique.

4.2. Apports et limites de la recherche

Trois axes ont finalement structuré notre recherche : LAAC en tant que dispositif systémique interagissant et se transformant, en tension entre normalisation et émancipation, dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles ; Les phénomènes et les processus que l'analyse de LAAC a mis en lumière – transmission/réception, appropriations, médiations, interactions, intermédiation ; Et, en filigrane, un questionnement centré sur la place des acteurs dans la société (au sein du dispositif LAAC, mais aussi dans l'élaboration de la connaissance). Sans être exhaustive, nous présentons ici certains apports de notre travail et les principales limites que nous identifions.

La perspective d'adopter une approche multidimensionnelle pour une lecture plus fine des processus en jeu au sein de LAAC s'est avérée pertinente et a permis de saisir la complexité du dispositif et rendre intelligible la question du sens (signification) attribué par les acteurs à leurs expériences. Par ailleurs, le fait d'examiner LAAC selon des échelles méso- et microscopiques – et, dans une moindre mesure, macroscopique – a rendu possible l'étude des représentations et des pratiques effectives *in situ.*

Néanmoins, la mobilisation de plusieurs perspectives de lecture et l'adoption de différentes échelles pourraient procurer une impression d'émiettement. Le paradigme de la complexité peut courir le risque de vouloir convoquer de nombreuses références au détriment d'une unité théorique et d'un ancrage disciplinaire clair. La cohérence scientifique relève d'une double nature : d'un côté, la validité externe concerne la validation des faits constatés et les capacités de généraliser – et donc d'appliquer les résultats à d'autres contextes ; de l'autre, la validité interne tient à la cohérence propre de l'analyse, la constance de ses prémisses, l'aptitude à explorer toutes les dimensions des phénomènes, le bien-fondé de l'argumentation et la vraisemblance des explications relevées. Il semble que, malgré le choix ambitieux de vouloir embrasser l'ensemble des phénomènes de transmission/réception traversant le dispositif LAAC, la cohérence d'ensemble ait été maintenue.

Une autre réserve, associée à la précédente, concerne l'amplitude des données empiriques et aux choix tardifs qu'il a fallu faire pour contrecarrer ce que l'on pourrait nommer « l'éparpillement empirique ». Nous avons donc renoncé à exploiter certaines données, comme celles émanant des entretiens menés avec les adolescents et une partie des observations. Si elles n'ont pas directement été mobilisées pour argumenter ou illustrer certaines interprétations, elles ont néanmoins nourri la phase exploratoire, et permis d'éclairer le travail d'analyse des questionnaires.

Notre exploration des phénomènes et des processus de transmission/ réception a néanmoins abouti à une meilleure connaissance de l'agir humain en situation et des formes de transformations qui sont liées. Circonscrite à un certain dispositif d'éducation au cinéma, concernant certaines productions culturelles, et se déployant dans des contextes territoriaux spécifiques, elle a produit des connaissances contextualisées. Néanmoins, les dynamiques qui traversent LAAC reflètent plus largement certains enjeux de la reconfiguration de la transmission culturelle, et nous pensons que le travail mené ici vient éclairer des problématiques plus larges, à la fois d'ordre politique, organisationnel, pédagogique, et méthodologique et socio-professionnelle. Le versant heuristique de la recherche participe ainsi à une attention d'ordre praxéologique préoccupée par les liens sciences et société.

Enfin, il nous revient d'admettre que, faire de l'activité humaine – et donc des interrelations entre des sujets et leurs environnements – un objet d'étude provoque inévitablement des transformations des enquêtés et de leur activité ordinaire qu'elles soient ou non « discrètes » (Thievenaz, 2019). En outre, soulignons que certaines remarques témoignant de cette interaction avec la recherche émaillant les corpus, à l'image du commentaire de cet élève de terminale : « ce questionnaire m'a d'autant plus donné envie de regarder des films. Merci ! » (juin 2020).

4.3. Des perspectives de recherche

Notre regret majeur tient au renoncement à la dimension participative du projet : à la fois du côté des professionnels comme cela a été évoqué à de nombreuses reprises, mais aussi du côté des élèves. Sans entrer dans les détails, précisons que plusieurs expérimentations ont été réalisées avec l'idée d'associer directement les adolescents à la recherche, de développer une démarche participative incluant les élèves dans le processus de production de savoirs sur leurs façons de s'approprier le dispositif LAAC. Impliquer les adolescents dans le recueil de données nous semble pertinent dans une visée démocratique qui entend les considérer comme des acteurs sociaux capables d'exprimer leur point de vue. Malheureusement, les essais n'ont pas été concluants, faute de temps essentiellement. Nous espérons pouvoir transformer ce regret en perspective de recherche.

Un autre point que nous souhaiterions approfondir concerne l'étude des situations de travail des médiateurs culturels et/ ou éducatifs. Nous avons évoqué brièvement certains processus y concourant lorsque nous avons décrit l'activité des intervenants au sein de LAAC et étudié la multiplicité des parcours (de formation et professionnels) de ces derniers. Il serait pertinent d'un point de vue épistémique de chercher à mieux comprendre les situations et les processus participant à la construction de leur expérience, en explorant au plus près le vécu des acteurs au cours de leur activité et en explorant les formes d'apprentissages réalisées *dans* et *par* le travail, en identifiant les « tout petits liens »

(Laplantine, 2003) ou les « micro-découvertes situées » qui enrichissent l'expérience des sujets de façon discrète (Thievenaz, 2019 ; Thievenaz & al., 2021).

D'un point de vue théorique, il semblerait pertinent d'étayer la réflexion sur la notion d'intermédiation dont nous pouvons supposer avec Arnera et al. (2018) qu'elle permet de « prendre conscience de la logique de circulation et de la dimension dialogique, induites par le positionnement de celui qui organise la situation d'intermédiation » (p. 89) mais du double point de vue des SEF et des SIC, et non de ceux de la sociologie et de l'économie auxquelles elle se réfère généralement. Il semblerait que cette notion puisse ouvrir des pistes d'analyse intéressantes pour appréhender la complexité des dispositifs d'éducation mais aussi de formation, voire de recherche-intervention, d'autant plus si on s'en empare à la lumière de l'écologie de l'attention développée par Citton (2014). Penser à partir de l'intermédiation serait d'ailleurs stimulant pour reconsidérer la place des acteurs et construire l'action en termes dialogiques : selon Arnera et al. (2018), « c'est parce qu'un acteur appréhende son activité à partir de l'intermédiation qu'il peut initier des configurations pour permettre à l'ensemble des acteurs de prendre part à la construction des problèmes et de contribuer à y apporter des réponses » (p. 90), modifiant ainsi le rapport aux institutions.

Enfin, nous envisageons de revenir aux questions qu'ont soulevées la création du documentaire sonore, de les étayer notamment dans la perspective défendue en particulier par Broussal (2018, 2019) : le faire œuvre comme voie d'émancipation. L'écriture, la réalisation et la diffusion du documentaire sonore ont en effet posé des questions d'ordre méthodologique, épistémologique, épistémique et praxéologique qui pourraient éclairer de façon plus générale les liens entre la création artistique, le monde scientifique et la société, mais aussi la place des acteurs-sujets dans le rapport science-société, et contribuer peut-être à « se déplacer vers une épistémologie dialogique » (Bedin & Aussel, 2022, p. 119).

C'est en écrivant cette partie conclusive que je prends conscience des liens qui tressent, à travers le temps, les intérêts sociétaux, culturels et scientifiques qui m'animent. J'entrais dans le monde de la recherche en retraçant l'itinéraire scientifique et artistique de l'ethnographe-cinéaste Jean Rouch, pour qui le cinéma était à la fois un support de diffusion, de médiation et d'investigation scientifique… je poursuis ma route en interrogeant la possibilité de décloisonner les sphères académiques et professionnelles, de relier les mondes culturels et scientifiques, d'associer les acteurs et de penser leurs interactions avec les productions culturelles et scientifiques.

4.4. Ouverture : se repérer, relier, s'émanciper

La situation d'instabilité et d'incertitude propre au travail d'enquête a produit un ensemble de tensions qui ont parfois été difficile à dépasser. Pourtant, à l'heure où les dernières phrases s'écrivent, force est de constater que ces obstacles se sont avérés formateurs et que, au-delà, le fait de les avoir franchis inscrit cette expérience comme un

modèle des situations de la vie professionnelle et personnelle à venir. Elle a été éminemment formative puisqu'elle m'a permis de construire de nouvelles significations éclairées par une nouvelle culture scientifique. L'activité réflexive que le processus de recherche induit est contributrice de la subjectivation du sujet, nous dit Bourgeois (2018) : « construire du sens, c'est chercher à comprendre, à rendre intelligible, à nos propres yeux et aux yeux des autres, le monde qui nous entoure, qui nous sommes, ce que nous faisons au monde, et ce que le monde nous fait » (p. 109). L'expérience s'avère éducative dans la mesure où elle s'ouvre sur d'autres expériences, fournit des clés qui permettront d'orienter l'expérience future et, enfin, me relie aux autres, dans la communauté la plus large possible. Les savoirs que j'ai élaborés tout au long de la recherche participent à la fois à ma propre professionnalisation mais aussi à mon développement en tant que sujet, à ma réflexivité et donc à mon émancipation. Pourtant, ils n'ont de sens que parce qu'ils sont partagés. Au-delà des perspectives personnelles qu'elle a ouvert, cette odyssée a fait émerger des espaces collectifs de réflexion et d'échanges, de construction de savoirs pluriels, parfois même de transformation. Cette thèse est ainsi, et avant tout, une contribution à la connaissance qui, mise en partage avec la communauté scientifique et la sphère professionnelle, fait figure de balise.

Si nous doutons du tracé à suivre dans ce monde incertain, liquide et problématique en proie à l'accélération, nous pouvons néanmoins déceler certains points de repères puisés au sein d'œuvres symboliques et matérielles, scientifiques et culturelles, qui nous aident à naviguer. Comme l'écrit Morin (2000), « la connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » (p. 103). En contribuant à identifier et à mieux comprendre les changements sociétaux en cours, notre thèse est à considérer comme une carte ou une boussole facilitant une nouvelle intelligibilité d'un phénomène complexe et engageant ainsi une dynamique réflexive, transformative, émancipatrice. Et celle-ci ne peut ni se déployer isolément, ni s'imposer ; comme l'écrit si bien le pédagogue brésilien Paolo Freire (1974/2021), à qui nous laissons les mots de la fin,

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les êtres humains s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »[243].

243 Si la version parue chez Maspero en 1974 nomme « les hommes » plutôt que « les êtres humains », Pereira revient dans sa préface sur la sensibilité de Freire à l'écoute des critiques féministes et de sa démarche auprès des éditeurs pour modifier cette désignation dans les rééditions à venir. C'est donc le terme d'« êtres humains » qui a été choisi dans la réédition aux éditions Agone (2021). Cette dernière traduction transforme également « par l'intermédiaire du monde » en « médiatisés par le monde ». Nous préférons la première formule.

Bibliographie

Abernot, Y., & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et formation : un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique ? Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 53-71). L'Harmattan.

Adorno, T. W. (1995). *Théorie esthétique*. Klincksieck.

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique* [En ligne], 4-1, 7-24. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715

Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? Dans C. Gaux, I. Vinatier (dirs.), *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (pp. 59-63). Actes du Colloque OUFOREP. [En ligne] https://hal.science/hal-01712538/document

Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. Dans E. Brossais & G. Lefeuvre (dirs.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (pp. 126-133). Octarès.

Albero, B. (dir.) (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I*. Éditions Raison et Passions.

Albero, B. & Paivandi, S. (2022). Cadre théorique et méthode : principes de cohérence et de pertinence pour construire des données valides. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 359-381). Éditions Raison et Passions.

Alexandre O., Noël S., & Pinto A. (dir.) (2017). *Culture et (in)dépendance. Les enjeux de l'indépendance dans les industries culturelles*. Peter Lang.

Alexandre, O., Alganb, Y., & Benhamouc, F. (2022). La culture face aux défis du numérique et de la crise. *Notes du conseil d'analyse économique*, 70, 1-12. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ncae.070.0001

Al Khatib, J. (2019). Activité du médiateur culturel au cœur des interactions. *Le sujet dans la cité*, 8, 131-146. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lsdlc.hs08.0131

Allamand, C. (2019). La face cachée du passage à la projection numérique: Enjeux structurels et organisationnels du secteur de la diffusion cinématographique en France. *Réseaux*, 217, 79-112.

Alter, N. (2003). Mouvement et dyschronies dans les organisations. *L'Année sociologique*, 53, 489-514.

Althusser, L. (2011). *Sur la reproduction*. Presses universitaires de France.

Amadio, M., Opertti, R., & J.-C. Tedesco (2014). Le curriculum au XXIe siècle : défis, tensions et questions ouvertes. *Recherche et prospective en éducation.* UNESCO.

Amsellem-Mainguy, Y., & Vuattoux, A. (dirs) (2018). *Enquêter sur la jeunesse : Outils, pratiques d'enquête, analyses.* Armand Colin.

Anadón, M., & Savoie, Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 1-7.

Andrieu, B., & Bœtsch, G. (dir.). (2008). *Dictionnaire du corps.* [en ligne]. CNRS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.4484.

Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Presses universitaires de Rennes.

Ardoino, J. (1977). *Éducation et politique*. Gauthier-Villars.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*, 25-26.

Ardoino, J., & Berger, G. (1994). Les sciences de l'éducation comme analyseurs paradoxaux des autres sciences. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1, Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. (2000). Éducation et politique aux regards de la pensée complexe. Dans J. Ardoino, *Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir* (pp. 109-134). Presses Universitaires de France.

Arendt, H. (1989). *La Crise de la culture*. Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1954).

Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne.* Calmann-Lévy. (Œuvre originale publiée en 1958)

Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Pion.

Arnera, T., Noël, O., & Garcia, R. (2018). L'intermédiation : Exploration d'une notion heuristique et pratique pour penser et agir la complexité. *Agencements*, 2, 78-116. https://doi.org/10.3917/agen.002.0079

Aspe, B. (2013). Simondon et l'invention du transindividuel. *Revue des Livres*, 12, 74-79.

Attias-Donfut, C. (1988). *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*. Presses universitaires de France.

Aubart, G., Carrié, P., & Vergnioux, A. (2018). Cinéma pour enfants, ciné-club scolaire, École et cinéma. *Le Télémaque*, 53, 97-112. https://doi.org/10.3917/tele.053.0097

Aubert, N. (dir.) (2018). *@ la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*. Érès.

Auclaire, A. (2008, novembre). *Par ailleurs le cinéma est un divertissement. Propositions pour le soutien à l'action culturelle dans le domaine du cinéma.* Rapport à Madame Christine Albanel, ministre de la Culture et de la Communication. https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/084000767.pdf

Augé, M. (1992). *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité.* Éditions du Seuil.

Augustin, J.-P., & Gillet, J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux.* L'Harmattan.

Aumont J., Bergala, A., Marie, M. & Vernet, M. (2021). *Esthétique du film. 125 ans de théorie et de cinéma.* Armand Colin.

Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2013). *Méthode de conduite du changement*. Dunod.

Auzel D., & Laborderie P. (dir.). (2018). *Les Ciné-clubs à l'affiche*. A. Bizalion / La Cinémathèque de Toulouse.

Bachelard, G. (2007). *La Formation de l'esprit scientifique.* Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1938).

Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Baluteau, F. (2003). *École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.

Bantigny, L. (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie*, 163, 15-25.

Barbier, C. (2020a). Transmettre des savoirs scolaires plutôt qu'éduquer des spectateurs ? Usages différenciés des films proposés par *Lycéens et apprentis au cinéma*. *Revue française de pédagogie*, 208, 5-16.

Barbier, C. (2020b). Les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma: Mise à l'écart ou prise en compte des pratiques adolescentes ?. *Réseaux*, 222, 53-78.

Barbier, C., Legon, T., Marx L., & Mesclon A. (2020). Les logiques du marché à l'œuvre dans les dispositifs scolaires d'éducation au cinéma. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série, 7. http://journals.openedition.org/cres/4496

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2019). Analyse de l'activité. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 187-191). Érès.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Bargel, L. (2009). Socialisation politique. Dans O. Fillieule (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (pp. 510-517). Presses de Sciences Po.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes.* Armand Colin.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Barrère, A. (2020). Que faire des épreuves de l'expérience scolaire : De la relation pédagogique au renouveau de la question éducative. Dans H. Vincent (dir.), *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation* (pp. 95-108). Champ social.

Barrère, A. (2023). Regarder les pratiques pédagogiques au prisme des finalités de l'école et de l'évolution de la jeunesse. *Éducation et Sociétés*, 50, 5-15.

Barrère, A. & Bozec, G. (2015). Une éducation libérée de la forme scolaire ? Les enjeux de la collaboration artistes-enseignants dans des collèges populaires. Dans L. Progin, J.-F. Marcel, D. Périsset, M. Tardif, *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*, L'Harmattan.

Barrère, A., & Jacquet-Francillon F. (2008). La culture des élèves: enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, 5-13.

Barrère, A., & Montoya, N. (dir.) (2019). *Mythes et malentendus de l'éducation artistique et culturelle.* L'Harmattan.

Barrère, A. & Montoya N. (2022). L'éducation artistique et culturelle au croisement des utopies éducatives et culturelles. Dans A. Jonchery & S. Octobre, *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales* (pp. 49-131). Ministère de la Culture – DEPS.

Barthes, A., & Alpe, y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.

Barnes, J., & Cefaï, D. (2012). *L'enquête de terrain*. La Découverte/M.A.U.S.S.

Barrette, P. (1997). L'institution du film de fiction aux États-Unis : le point de vue sémio-pragmatique. *Cinémas, 7*(3), 13–29. https://doi.org/10.7202/1000947ar

Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.

Bastide, B., Durand, J.-O. (1999). *Dictionnaire du cinéma dans le Gard.* Les Presses du Languedoc.

Baszanger, I. (1992). Les chantiers d'un interactionnisme américain. Dans A. Strauss, textes réunis et présentés par I. Baszanger, *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 11-63). L'Harmattan.

Baudelot, C., Cartier, M. & Détrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent…* Éditions du Seuil.

Bauman, Z. (2013). *La Vie liquide*. Fayard.

Bauman, Z., & Leoncini T. (2018). *Les enfants de la société liquide.* Fayard.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre, des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues et la transmission des savoirs* (pp. 227-241). La Dispute (Œuvre originale publiée en 1997).

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programme, pratiques et malentendus.* Presses Universitaires de France.

Beaud, S., & Weber, F. (2014). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

Becker, H.S. (1970). *Sociological Work. Method and Substance*, Aldine Chicago [traduction : *Le Travail sociologique. Méthode et substance*, Academic Press Fribourg, Fribourg, 2006].

Becker, H.S. (1988). *Les mondes de l'art.* Flammarion (Œuvre originale publiée en 1982).

Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales.* La Découverte.

Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. Dans A. Blanc & A. Pessin (dir.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-255). L'Harmattan.

Becker, H.S. & Pessin, A. (2006). Dialogue sur les notions de Monde et de Champ. *Sociologie de l'art, 8*(1), 163-180. https://doi.org/10.3917/soart.008.0163

Bedin, V., & Aussel, L. (2022). La restitution des résultats de la recherche auprès des acteurs du terrain d'enquête. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III* (pp. 109-124). Éditions Raison et Passions.

Bedin, V., & Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. Dans D. Broussal, P. Ponté & V. Bedin (dirs.). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 175-194). L'Harmattan.

Beillerot, J. (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.* Dunod. (Œuvre originale publiée en 1995)

Belkaïd, N., & Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle : Le regard de la psychologie interculturelle. *Empan*, 3, 124-128. https://doi.org/10.3917/empa.051.0124

Benjamin, W. (2003). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique.* Allia. (Œuvre originale publiée en 1936).

Bergala, A. (2002). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Cahiers du cinéma.

Berger, G., & Peyron Bonjan, C. (2007). De la nécessité et de la difficulté d'un lexique. Introduction à M. Mukungu Kakangu, *Vocabulaire de la complexité. Post-scriptum à* La Méthode *d'Edgar Morin.* L'Harmattan.

Bernoux, P. (2002). Le changement dans les organisations : entre structures et interactions. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 57(1), 77-99.

Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations.* Éditions du Seuil.

Bernstein, B. (2007). Classes et pédagogie : visibles et invisibles. Dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues et la transmission des savoirs* (pp. 85-123). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1975).

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès, La revue,* 25, 31-47. https://doi.org/10.4267/2042/14972

Besse, L. (2023). À côté de l'école : école et éducation populaire en France depuis la fin du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 160, 9-41. https://doi.org/10.4000/histoire-education.8698

Besse, L., Chateigner, F. & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42, 11-49. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/savo.042.0011

Besse, L., & Christen, C. (dir.) (2017). *Histoire de l'éducation populaire. 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Presses universitaires du Septentrion.

Bet, M. (2022). Pédagogues et républicains : au-delà d'un faux débat. *Germinal*, 5, 236-249. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ger.005.0236

Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, 13, 46–61. https://doi.org/10.7202/1094523ar

Birou, A. (1966). *Vocabulaire pratique en sciences sociales*. Éditions Économie et Humanisme – Éditions ouvrières.

Blumer H. (1937). *Symbolism Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press.

Bock, C (2022). L'animation socioculturelle : émergence et structuration des diplômes comme indicateurs de la professionnalisation. *Agora Débats Jeunesse*, *1*(90), 7-20.

Bock, C. (2024). La place de l'éducation populaire dans le marché grenoblois de la formation d'animateur et d'animatrice. *Pratiques de formation/Analyses* [En ligne], 68. https://www.pratiquesdeformation.fr/540

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2022). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. Dans B. Albero (dir.) *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 495-509). Éditions Raison et Passions.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.

Bonnéry S., & Fenard M. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et politiques*, 70, 135-150.

Bonnéry S., & Fenard M. (2013a). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue Française de Pédagogie*, 185, 21-34.

Bonnéry S., & Fenard M. (2013b). Les répertoires musicaux des adolescents. Légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation. *Diversité*, 173, 31-38.

Bonnéry S. (2015). Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture. Dans P. Rayou, *Les nouvelles frontières de l'école* (pp. 193-214). Presses Universitaires de Vincennes.

Bonnéry S., & Deslyper R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 7. http://journals-openedition.org.gorgone.univ-toulouse.fr/cres/4220

Bonniel, J. (2020). Pass Culture : faire du neuf avec du vieux, les valeurs en moins !. *NECTART*, 10, 112-119. https://doi.org/10.3917/nect.010.0112

Bonny, Y. & Demailly, L. (2012). *L'institution plurielle.* Presses Universitaires du Septentrion.

Bordeaux, M.-C. (2012). Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation. Dans *La démocratisation culturelle au fil de l'histoire contemporaine (2012-2014).* Ministère de la Culture et de la communication. https://hal.science/hal-02022054

Bordeaux, M.-C. (2017a). L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles. *Quaderni*, 92, 27-35. https://doi.org/10.4000/quaderni.1033

Bordeaux, M.-C. (2017b). La médiation culturelle face aux nouveaux paradigmes du développement culturel. Dans N. Casemajor, M. Dubé, J.-M. Lafortune, & E. Lamoureux (dirs.), *Expériences critiques de la médiation culturelle.* Presses de l'Université Laval, 109-129.

Bordeaux, M.-C., & Caillet E. (2013). La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques. *Culture & Musées*, Hors-série, 139-163. https://doi.org/10.4000/culturemusees.685

Bordeaux M.-C., & Deschamps F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires.* Éditions de l'Attribut.

Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11.

Bordes V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation, Interactions, Éducation*. [Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Université Jean Jaurès].

Boudinet, G. (2006). *Art, Éducation, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. L'Harmattan.

Boudinet, G. (2008). *Arts, Culture, Valeurs éducatives. L'harmonie et le sublime, la monade et la raison : variations philosophiques et musicales des Lumières à la Postmodernité.* L'Harmattan.

Boudinet, G. (2009, mai). Les enjeux de l'éducation musicale au XXIe siècle. [Conférence] *Conférence d'ouverture des Journées Francophones de Recherche en Education Musicale.* Ottawa, Canada. https://www.mus.ulaval.ca/sites/mus.ulaval.ca/files/2020-11/REEM-28-Enjeux.pdf

Bougnoux, D. (2001). *Introduction aux sciences de la communication*. La Découverte.

Bouquillion P., Miège B., & Moeglin P. (2013). *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles.* Presses universitaires de Grenoble.

Bourdier, P., Bron, J.-A., & Laborde, B. (2015). Introduction – Les enjeux des études cinématographiques et audiovisuelles : Théories, méthodes, idéologies, finalités. *Mise au point*, 7. [En ligne] https://doi.org/10.4000/map.1886

Bourdieu, P. (1977) La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques. *Actes de la recherche en sciences sociales*,13, 3-43.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement de goût.* Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites.* Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Bourgatte, M. (2006, septembre). L'exploitation cinématographique dite d'Art et Essai : une proposition alternative entre indépendance et dépendance. *Mutations des industries de la culture, de l'information et de la communication*. [Colloque]. Observatoire de l'OMIC, Paris. https://hal.science/hal-04136887

Bourgatte, M. (2012). Le cinéma d'Art et Essai : un label de la qualité institutionnelle mis à l'épreuve de l'expertise ordinaire. *Communication & langages*, 174, 109-122.

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre. Formation et construction du sujet.* Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2018.01

Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J., & Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage. Dans L. Albarello (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 1-12). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0002

Boutin, P. (2010). *Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique.* [Thèse de doctorat. Université d'Avignon].

Boutin, P. (2015). La lente acceptation du terme « médiation » dans le milieu de l'éducation au cinéma. Dans C. Camart, F. Mairesse, C. Prévost-Thomas & P. Vessely, *Les Mondes de la médiation culturelle*, tome 1 (pp. 229-239). L'Harmattan.

Brossais, E. (2017). La question du sujet dans les recherches en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 151-168.

Brossais, E., & Lefeuvre, G. (dir.) (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme des collèges*. Octarès.

Brougère, G., & Bézille, h. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et Sociétés*, 10, 5-20. https://doi.org/10.3917/es.010.0005

Brougère G. (2010). Culture de masse et culture enfantine. Dans A. Arléo & J. Delalande (dirs.), *Cultures enfantines* : *Universalité et diversité* (pp. 31-44). Presses universitaires de Rennes.

Broussal, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 37-51). L'Harmattan.

Broussal, D. (2014). Valeur du changement, changement de valeurs. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Lycées agricoles en changement : Regards pluriels* (pp. 205-216). Éducagri éditions. https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2014.01.0205

Broussal, D. (2017). L'émancipation : approches conceptuelles. Dans J.-F. Marcel & D. Broussal (dirs.), Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance. Éditions du Croquant.

Broussal, D. (2018). *S'émanciper par les œuvres. Proposition pour la recherche-intervention*. L'Harmattan.

Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51, 13-58.

Broussal D., Bedin V., & Marcel J.-F. (dir.) (2021). *Expositions et œuvres en question. Une recherche intervention-création dans un centre culturel toulousain.* L'Harmattan.

Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (dirs.) (2015). *Recherche Intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.

Bruner, J. S. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel.

Bruner, J. S. (2000). *Cultures et Modes de pensée. L'Esprit humain dans ses œuvres.* Retz (Œuvre originale publiée en 1986).

Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz. (Œuvre originale publiée en 1996).

Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.

Brusadelli, N. (2017). Politiser sa trajectoire, démocratiser les savoirs: La fabrique des « conférenciers gesticulants ». *Agora débats/jeunesses*, 76, 93-106.

Brusadelli, N. (2018). Réinventer l'animation par l'éducation populaire : Quand le travail social se politise. *Savoir/Agir*, 43, 51-61. https://doi.org/10.3917/sava.043.0051

Brusadelli, N. (2024). L'éducation populaire politique : un projet d'action culturelle. *Pratiques de formation/ Analyses* [En ligne], 68. https://www.pratiquesdeformation.fr/548

Brunet, P. (2022). Écriture inclusive/non genrée. Comment la mettre en œuvre tout en restant accessible. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93, 245-257. https://doi.org/10.3917/nresi.093.0245

Buffet, F. (1995). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? *Publics et Musées*, 7, 47-66. https://doi.org/10.3406/pumus.1995.1055

Bureau M.-C., Perrenoud M., & Shapiro R. (dirs.) (2009). *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art.* Presses Universitaires du Septentrion.

Caillé, A., & Chanial, P. (2011). Émancipation, individuation, subjectivation Psychanalyse, philosophie et science sociale. *Revue du Mauss*, 38.

Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont- ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Éditions de l'Attribut.

Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation - Le sens des pratiques culturelles.* Presses Universitaires de Grenoble.

Caune, J. (2017). *La Médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble.* Presses universitaires de Grenoble.

Cavaco, C., & Presse, M. (2022). Formation expérientielle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 215-218). De Bœck Supérieur.

Cavell, S. (1999). *La projection du monde.* Belin. (Œuvre originale publiée en 1971).

Cayla, V. (2009). Éditorial. Dans CNC, *1989-2009. Géographie de l'éducation au cinéma. 20 ans d'action culturelle cinématographique*. Rapport du CNC.

Cefaï, D. (2015). Mondes sociaux. *SociologieS* [En ligne]. https://doi.org/10.4000/sociologies.4921

de Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Gallimard.

de Certeau, M. (2006). *La Culture au pluriel.* Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1974).

Chabanne, J.-C. (2018). Quels « signes » dans quels « langages » pour qui veut interroger la dimension esthétique d'une expérience ? Formes profanes, formes expertes. Dans M.-C. Beaudry, S. Brehm & J.-F. Boutin, *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire. Perspectives croisées*. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS). https://doi.org/10.17118/11143/14642

Chabanne, J.-C., & Bucheton, (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM, 1*(26), 23-27.

Chabanne, J.-C., Parayre M., & Villagordo E. (dirs.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. L'Harmattan.

Chamboredon, J.-C. (1966). La société française et sa jeunesse. Dans P. Darras (dir.), *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France* (pp. 157-175). Éditions de Minuit.

Champy-Remoussenard**,** P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/savo.008.0009

Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*, [en ligne], 91-102. https://journals.openedition.org/rechercheformation/2104

Champy-Remoussenard**,** P. (dir.) (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques.* Octarès.

Chappaz G. (1996). Comprendre et construire la médiation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 17, 7-24.

Charlot, B. (1995). *Les Sciences de l'éducation - Un enjeu, un défi.* ESF.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir.* Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin.

Chauffriasse, C., Bertolino, I., Cavard, M.-C., Corceiro Meurie, N., Javier C., Marengo, N., & Piccardi, J. (2020). Postface. Une odyssée à bord du navire Thèse. Dans J.-F. Marcel & D. Broussal, *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (pp. 219-229). Cépaduès éditions.

Chaumier, S. & Mairesse F. (2013). *La médiation culturelle.* Armand Colin.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.

Chognot, C. (2020). *Le sens de l'action dans les associations*. Érès.

Chopin, M., & Sinigaglia, J. (2023a). L'esprit critique comme visée. Métamorphoses d'une ambition pédagogique dans les domaines de l'éducation aux arts et aux médias. *Carrefours de l'éducation*, 56, 143-157.

Chopin, M., & Sinigaglia, J. (2023b). Civiliser les individus : les paradoxes de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle. *L'Observatoire*, 60, 15-19.

Chopin, M., & Sinigaglia, J. (2023c). L'objectif démocratique des politiques d'éducation artistique et culturelle au prisme de l'histoire : une continuité de surface ?. *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*, 29. [En ligne] https://doi.org/10.4000/mimmoc.11571

Christen, C., & Besse, L. (2017) (dir.) *Histoire de l'éducation populaire (1815-1945). Perspectives françaises et internationales.* Presses universitaires du Septentrion.

Cicchelli, V., & Octobre, S. (2017). *L'amateur cosmopolite : Goût et imaginaires culturels juvéniles à l'ère de la globalisation*. Ministère de la Culture - DEPS.

Citton, Y. (2012). *Gestes d'humanités : Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*. Armand Colin.

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention.* Éditions du Seuil.

Colombo, E. (2014). *Une Controverse Des Temps Modernes, La Postmodernité*. Éditions Acratie.

Combes, C., & Glevarec, H. (2021). Goûts et dispositifs de visionnage des séries. *Questions de communication*, 39, 281-310. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.25715

Condette J.-F. (2011). Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939). Stimuler l'innovation pédagogique locale en attendant la réforme éducative. *Histoire de l'éducation*, 129, 5-38.

Coulangeon, P. (2003). Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts. *Revue de l'OFCE*, 86, 155-169. https://doi.org/10.3917/reof.086.0155

Coulangeon, P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte.

Coulangeon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction.* Grasset.

Creton, L. (2021) Engagement cinéphilique et logique territoriale : le festival Ciné 32 Indépendance(s) et Création, *Loisir et Société / Society and Leisure*, *44*(1), 22-36, 10.1080/07053436.2021.1899394

Creton, L., & Kitsopanidou, K. (2013). *Les salles de cinéma: Enjeux, défis et perspectives*. Armand Colin.

Cros F., & Broussal D (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Éducation et socialisation.* [En ligne], 55. https://doi.org/10.4000/edso.8911

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système.* Éditions du Seuil.

Dagneaux, L. (2017). *Les techniques Freinet ou le cinéma scolaire autrement: l'émancipation comme maître-mot. Retour sur quarante ans d'expérimentations* (1927-1968). [Thèse de doctorat, Université Rennes 2].

Dagneaux L. (2021) Le cinéma à l'aune de l'éducation nouvelle. Le point sur les pratiques du réseau Freinet en France dans les années 1920-1930. *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 40. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/narratologie.12565

Dahan, C. (2013). Les adolescents et la culture. *Cahiers de l'action*, 38, 9-20. https://doi.org/10.3917/cact.038.0009

Dahan, C., Labadie, F. & Octobre, S. (2014). Introduction: Pensés et impensés des médiations culturelles pour les adolescents. *Agora débats/jeunesses*, 66, 40-46. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/agora.066.0039

Dahan, C., & Détrez, C. (dirs.) (2020). *Goûts, pratiques et usages culturels en milieu populaire*. INJEP Notes & rapports/ Rapport d'étude.

Daney, S. (1991). *Devant la recrudescence des vols de sacs à main. Cinéma, télévision, information*. Aléas.

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.

Darmon, M. (2010). *La socialisation*. Armand Colin

Daverne-Bailly, C., & Wittorski, R. (2022). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Postures, pratiques et formes*. Iste éditions.

Debray, R. (1997). *Transmettre*. Odile Jacob.

Degryse, C. (2019). *L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'école de 1945 à nos jours. Controverses et compromis.* [Thèse de doctorat. Université Lumière-Lyon 2].

Degryse C. (2021). L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel dans l'enseignement secondaire, un enjeu démocratique. *Penser l'éducation* [En ligne], 48. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/pensereduc.346

Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. *Agora débats/jeunesses*, *55*(2), 67-82.

Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20, 9-22.

Delamotte, R. (2017). L'écriture de thèse : les pratiques d'un genre discursif, Dans J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 719-743). Presses Universitaires de France.

Delaporte, C. (2022). *La culture de la récompense : Compétitions, festivals et prix cinématographiques*. Presses universitaires de Vincennes.

Delaporte, C., & Mazel, Q. (2021). Des publics « à la demande » : penser les usages des plateformes audiovisuelles. *Communiquer,* 31. https://journals.openedition.org/communiquer/7989

Demailly, L., Giuliani, F., & Maroy, C. (2019). Le changement institutionnel : processus et acteurs. *SociologieS* [En ligne]. https://doi.org /10.4000/sociologies.9999

Denauw, C. (2012). Éducation et musée : un tandem complexe. *Sociétés*, 118, 87-95. https://doi.org/10.3917/soc.118.0087

Denizart, J.-M. & Péquignot J. (dir.) (2022). *La sémio-pragmatique. Théories et pratiques : Cinéma, télévision, audiovisuel, numérique*. Presses Universitaires de Provence.

Derfoufi M. (2015). Les dispositifs d'éducation à l'image en France : comment résister à l'institutionnalisation pour repenser la démocratie culturelle ». *Décadrages* [En ligne], 31. https://doi.org/10.4000/decadrages.825

Desbarats, C. (2012). L'éducation artistique et les émotions démocratiques. *Esprit*, 12, 35-48. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/espri.1212.0035

Desbarats, C. (2019). L'apprentissage du regard. *Esprit*, 9, 82-91. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/espri.1909.0082

Desbarats, F., (2001). *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*. [Thèse de doctorat. Université Toulouse – Le Mirail].

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393.

Deslyper, R. (2021). Les appropriations hétérodoxes des œuvres dans l'éducation artistique et culturelle. Le cas d'un dispositif d'éducation au théâtre jeune public. *Carrefours de l'éducation*, 52, 205-219. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cdle.052.0194

Deslyper, R. & Eloy, F. (2020). Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série, 7. http://journals-openedition.org.gorgone.univ-toulouse.fr/cres/4325

Desmitt, C. (2018). La socialisation artistique des enfants dans les musées. Discipliner des corps, former des disciples. *Agora débats / jeunesses*, 79, 7-22.

Desmitt, C. (2019). *Comment l'amour de l'art vient aux enfants. Ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la « démocratisation culturelle » entre École primaire et musée d'art*. [Thèse de doctorat. Université de Lille].

Détrez, C. (2020). *Sociologie de la culture*. Armand Colin.

Détrez, C. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 125, 23-32. 10.3406/caf.2017.3240

Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation.* Armand Collin (Œuvre originale publiée en 1916).

Dewey, J. (2003). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1938)

Dewey, J. (2010). *L'Art comme expérience.* Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1934).

Dewey, J. & Zask, J. (2001). Le public et ses problèmes. *Hermès, La revue, 31*(3), 77. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4267/2042/14546

Diet, E., & Tapia, C. (2012). L'hypermodernité en question. *Connexions,* 97, 7-8. https://doi.org/10.3917/cnx.097.0007

Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture*. *De l'exclusion à l'éclectisme.* La Découverte.

Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008.* La Découverte.

Donnat, O. (2011). Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture études*, 7.

Dortier, J. (2009). Edgar Morin : de la sociologie à la pensée complexe. Dans X. Molénat (dir.), *La sociologie* (pp. 124-131). Éditions Sciences Humaines.

Douchet, J. (2013). *L'Homme cinéma. Entretiens avec Joël Magny.* Gallimard.

Draelants, H., & Cattonar, B. (2022). L'École face à la culture de masse et à la culture juvénile. Dans H. Draelants & B. Cattonar (dirs.), *Manuel de sociologie de l'éducation* (pp. 125-143). De Bœck Supérieur.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles.* Armand Colin.

Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2014). Cultures juvéniles et régulation sociale. *L'information psychiatrique*, *90*(1), 21-27. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1684/ipe.2013.1142

Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie,* XXXVII, 511-535.

Dubois, V. (1999). *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique.* Belin.

Dubois, V. (2003). Une politique pour quelle(s) culture(s) ? *Les Cahiers d'actualité*, 312, 19-24.

Dubois, V. (2013). *La culture comme vocation.* Raisons d'agir.

Duclos, L. (2023). L'espace comme condition de l'expérience. *Éducation Permanente*, *237*(4), 5-20.

Dufrêne, B., & Gellereau, M. (2004), La médiation culturelle : enjeux professionnels et politiques. *Hermès, La revue*, 38, 67-83.

Dupont, N. (2010). Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ?. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43, 95-121. https://doi.org/10.3917/lsdle.434.0095

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.

Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France.* Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1938).

Eloy, F., & Legon, T. (2019). Ce que l'éducation artistique et culturelle doit faire à ses bénéficiaires : analyse du brouillage des objectifs dans et hors l'école. Dans A. Barrère & N. Montoya (dirs.), *Mythes et malentendus de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 99-130). L'Harmattan.

Eloy, F. (dir.) (2021). *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*. Ministère de la Culture – DEPS.

Enel, F. (2011). Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales. *Culture études*, 2, 1-8. https://doi.org/10.3917/cule.112.0001

Enel, F. (2014). La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques. *Agora débats/jeunesses*, 66, 119-133.

Ethis, E. (2014). *Sociologie du cinéma et de ses publics*. Armand Colin.

Étienne, R. (2022). Chapitre 5. L'approche exploratoire : techniques, finalités, exploitation des données. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 99-108). Éditions Raison et Passions.

Fabre, I. (2021). Dialogue entre médiation documentaire et médiation culturelle : place de la culture dans les pratiques professionnelles. *Études de communication*, 57, 57-74. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/edc.13060

Fabre, M. (2011a). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (2011b). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ?. *Revue internationale de philosophie*, 257, 97-118. https://doi.org/10.3917/rip.257.0097

Fabre, M. & Chauvigné, C. (2020) (dir.). *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains*. Éditions Raisons et Passions.

Fanchini, A. (2022). Les formulaires d'enquête : modalités de construction, formes et fonctions. Dans B. Albero & J. Thievenaz (dirs.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II* (pp. 451-473). Éditions Raison et Passions.

Falla, W., & Hans, D. (2021). Regards actuels sur l'adolescence. Enjeux psychiques et sociaux. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 31, 7-14. https://doi.org/10.3917/nrp.031.0007

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages.* Presses Universitaires de France.

Fauconnet, P., & Mauss, M. (1969). Sociologie. Dans Mauss, M., *Cohésion sociale et division de la sociologie* (pp. 139-177). Les Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en 1901).

Faulx, D. (2019). Kurt Lewin et l'accompagnement du changement. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (pp. 35-54). Dunod. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dunod.carre.2019.02.0035

Faure, S. & Garcia M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques.* La Dispute.

Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, *31*(3), 77–93. https://doi.org/10.7202/1024966ar

Filiod, J.-P. (2005). Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur. Dans A. Kerlan (dir.), *Des artistes à l'école maternelle* (pp. 151-158). SCÉREN - CRDP.

Filiod, J.-P. (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, 38, 89-99. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ethn.081.0089

Filiod, J.-P. (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de « résidence d'artistes en école maternelle ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle,* 43, 77-92.

Filiod, J.-P. (2017). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 92, 49-61.

Filiod, J.-P. (2018). *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*. EME éditions.

Fleury, L. (2006). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Armand Colin.

Fleury, L. (2008). L'influence des dispositifs de médiation dans la structuration des pratiques culturelles. Le cas des correspondants du Centre Pompidou. *Lien social et Politiques*, 60, 13-24.

Fleury, L. (2015). L'État et la culture à l'épreuve du néo-libéralisme : Bouleversement historique, retournement axiologique. *Tumultes*, 44, 145-157. https://doi.org/10.3917/tumu.044.0145

Forquin, J.-C. (1991). Justification de renseignement et relativisme culturel. *Revue française de pédagogie*, 97, 13-30.

Forni, P. (2009). Une histoire sans fin. Dans CNC, *1989-2009. Géographie de l'éducation au cinéma. 20 ans d'action culturelle cinématographique*. Rapport du CNC.

Foucart, J. (2006). La transmission, de la verticalité à l'hybridation. *Pensée plurielle*, 11, 9-20. https://doi.org/10.3917/pp.011.0009

Foucault, M. (1966), *Les Mots et les Choses*. Éditions Gallimard.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988.* Gallimard.

Freire, P. (2021). *Pédagogie des opprimés*. Agone. (Œuvre originale publiée en 1974).

Freud, S. (1989). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1905)

Galibert, O. (2016). Exploration des enjeux de la demande sociale pour les SIC. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 8.

Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 1991)

Gallois, A. (2016). Pratiquer l'éducation à et par l'image en Midi-Pyrénées avec la Ligue de l'enseignement (1950-1970). Dans F. Gimello-Mesplomb, P. Laborderie et L. Souillés-Debats (dirs.), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)* (pp. 252-274). AFRHC.

Gallois A., & Laborderie P. (2018). Filmer la cinéphilie dans les stages organisés par l'OROLEIS de Toulouse (1960-1990). *Cycnos*, *1*(34), 145-163.

Gallois, A. (2023). Corps sensibles, corps contraints, corps émancipés : les adolescents face au cinéma. *Mise au point* [En ligne], 18. http://journals.openedition.org/map/7113

Gallois, A. (sous presse). Ce que les adolescents font avec le cinéma… Regards sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma en Occitanie. *Nouvelles vues* [En ligne], 23. https://nouvellesvues.org/

Gardiès, C. & Piot, T. (2018). Dispositif et médiation : objet scientifique ou démarche de recherche ? Mêlées et démêlés, 50 ans de recherches en sciences de l'éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 25-36.

Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation,* 45, 67-91.

Gauthier, C. (1999). *La passion du cinéma, Cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929.* AFRHC-École nationale des chartes.

Gauthier, C. (2004). Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920. Dans B. de Pastre, M. Dubost, & F. Massit-Folléa (dirs.), *Cinéma pédagogique et scientifique* (1). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.20408

Gauthier, C. & Vezyroglou D. (2013). *L'Auteur de cinéma. Histoire, généalogie, archéologie*. AFRHC.

Gauthier, G., & Tardif, M. (1996). *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours.* Gaëtan Morin éditeur. Cité par A. Kerlan : http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/PHILOMAIT6.htm

Gellereau, M. (2014). Pratiques culturelles et médiation. Dans S. Olivesi (dir.), *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline.* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Gell, A. (2009) *L'art et ses agents, une théorie anthropologique*. Les Presses du Réel, (Œuvre originale publiée en 1998).

Germain-Thomas, P. (2020). La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ?, *Quaderni* [En ligne], 99-100. https://doi.org/10.4000/quaderni.1557

Gimello-Mesplomb, F., Laborderie, P., & Souillés-Debats, L. (dir) (2016). *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)*. AFRHC.

Girard, A. (2010). L'invention de la prospective culturelle. Textes choisis d'Augustin Girard. *Culture prospective*, 1, 1-31. https://doi.org/10.3917/culp.101.0001

Girel, S. (s.d.). Mondes de l'art. Dans A. Glinoer et D. Saint-Amand (dirs.), *Le lexique socius.* [En ligne]. http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/44-horizon-d-attente Consulté le 21 octobre 2023.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Presses Universitaires de France.

Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Ministère de la Culture, DEPS.

Glevarec, H., Macé, É., & Maigret, É. (2008). *Cultural studies : anthologie*. Armand Colin.

Glevarec, H., & Pinet, M. (2013). Principes de structuration des pratiques culturelles : stratification et âge. Une révision du modèle de La Distinction. *Revue européenne des sciences sociales*, (*51*)1, 121-152. https://doi.org/10.4000/ress.2341

Godelier, M. (2010). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Flammarion. (Œuvre originale publiée en 2007).

Godelier, M. (2022). *L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique*. CNRS. (Œuvre originale publiée en 2015).

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience. Essai sur l'organisation de l'expérience.* Éditons de Minuit.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.* Éditons de Minuit.

Gorz, A. (2009). L'homme est un être qui a à se faire ce qu'il est. Entretien avec M. Jander & R. Maischein sur l'aliénation, la liberté et l'utopie. Dans C. Fourel, *André Gorz, un penseur pour le XXIe siècle* (pp. 249-267). La Découverte.

Gramsci, A. (1965). *Note sul Machiavelli, sulla politica et sullo Stato moderno.* Einaudi.

Granjon, F., & Bergé, A. (2005). De quelques considérations sur la notion d'éclectisme culturel. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 55-65.

Grimault-Leprince, A. (2023). Apprentissages hors la classe et loisirs à l'ère numérique : Les stratégies des adolescents. *Éducation et Sociétés*, 50, 101-122.

Guigue, M. (2003). Quelques heures de classes en lycée, entre ordinaire et « bons moments ». *Le Télémaque*, 24, 35-50.

Guillon, V. (2023). Une nouvelle jeunesse pour les politiques culturelles ?. *L'Observatoire*, 60, 69-71.

Gurnade, M.-M. & Marcel, J.-F. (2015). La restitution comme espace de confrontation de savoirs pluriels : le cas d'une recherche-intervention. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 18(2), 31-55.

Gutierrez L., Besse L. & Prost A. (dir.) (2012). *Réformer l'école : l'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970).* Presses universitaires de Grenoble.

Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp.127-150). L'Harmattan.

Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue « Pour l'Ère Nouvelle » (1920–1940)*. Peter Lang.

Haenggeli-Jenni, B. (s.d.). L'Éducation nouvelle. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe* [en ligne]. https://ehne.fr/fr/node/12270 (Consulté le 21 novembre 2023).

Hall, S. (1994). Codage/décodage. *Réseaux*, 68, 27-39. (Œuvre originale publiée en 1973). https://www.cairn.info/revue--1994-6-page-27.htm

Hamery, R. (2012). Les ciné-clubs dans la tourmente. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, *115*(3), 75-88.

Hamery, R. (2022). *Des écrans pour grandir. Films et séances cinématographiques pour la jeunesse (années 1910-1970).* AFRHC.

Harlé, I. (2021). *Penser le curriculum scolaire : Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire.* Presses universitaires de Grenoble.

Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique.* Gallimard.

Hennion, A. (2007). *La Passion musicale. Une sociologie de la médiation.* Métailié. (Œuvre originale publiée en 1993).

Henzler B. (2015). « Éducation à l'image » et « Medienkompetenz ». Quelques différences dans l'enseignement du cinéma à l'école, en France et en Allemagne. *Mise au point.* 7. [En ligne] http://journals.openedition.org/map/1876.

Hoggart, R. (1970). *La Culture du Pauvre*. Les Éditions de Minuit.

Houssaye, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. *Carrefours de l'éducation*, S2, 109-121. https://doi.org/10.3917/cdle.hs02.0109

Huberman, A. M. & Miles, M.-B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Bœck.

Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Unesco. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137710fo.pdf

Hugon, M.-A. & Viaud, M.-L. (2004). L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français. *Informations sociales,* 116.

InSHS, André-Poyaud, I., Astor, S., Boudjaaba, F., BujancG., Collignon, B., Dubois, F. Kessous E., Maurel L. & Roger M. (2019). L*es sciences humaines et sociales et la protection des données à caractère personnel dans le contexte de la science ouverte : guide pour la recherche*. https://inshs.cnrs.fr/sites/institut_inshs/files/pdf/guide-rgpd_2.pdf (Consulté le 12 juin 2024).

Ivanoff, N. (2022). La réforme du bac et la vie des lycées. *Esprit*, 9, 19-22.

Jacquinot-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, 51, 391-410.

Jacquinot-Delaunay, G., & Choplin, H. (2002). La démarche dispositive aux risques de l'innovation. *Éducation Permanente*, *152*(3), 185-198.

Javier, C. (2023). La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité. *Formation et profession, 31*(2). http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.757

Jeanpierre, L., & Roueff, O. (dirs.) (2014). *La culture et ses intermédiaires : dans les arts, le numérique et les industries créatives*. Éditions des Archives Contemporaines.

Jenkins, H. (2013). *La Culture de la convergence. Des médias au transmédia.* Aramand Colin/ Ina Éditons. (Œuvre originale publiée en 2006).

Jenny, L. (2013). *La vie esthétique. Stases et flux.* Verdier.

Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). De Bœck Supérieur.

Jonchery, A., & Lombardo, P. (2020). *Pratiques culturelles en temps de confinement*. Ministère de la Culture - DEPS. DOI : 10.3917/cule.206.0001

Jonchery, A., & Octobre, S. (dir.) (2022). *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Ministère de la Culture - DEPS.

Jonnaert, P., Depover, C., Malu, R. (2020). *Curriculum et situations : Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*. De Bœck Supérieur.

Jorro, A. (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Bœck Supérieur. (Œuvre originale publiée en 1991).

Jost, F. (dir.) (2009). *Comprendre les médias.* Edition Bréal.

Jouët, J., & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, (*17*)92-93, 25-102.

Juan, S. (2008). La sociologie des associations : dimensions institutionnelle et organisationnelle. Dans C. Hoarau (dir.), *La gouvernance des associations. Économie, sociologie, gestion* (pp. 73-94). Érès.

Jullien, F. (2009). Respecter la diversité culturelle. *Le Débat*, 153, 157-162. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/deba.153.0157

Jullien, F. (2018). *Entrer dans une pensée. Suivi de L'écart et l'entre*. Gallimard.

Jullien, F. (2021). *Altérités : De l'altérité personnelle à l'altérité culturelle*. Gallimard.

Jullier, L. (2018). Cinéma et psychologie cognitive : le « tournant corporel » des études audiovisuelles. *EKPHRASIS*, 2, 20-39.

Jullier, L. (2019). De l'appropriation des objets culturels à l'époque d'internet. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 17. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rfsic.6185

Jullier, L. (2021). *Qu'est-ce qu'un bon film ?.* Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 2002).

Jullier, L. (2022). La valse des étiquettes. Quelques problèmes posés par l'appréciation des films. *Mise au point* [En ligne], 15. https://doi.org/10.4000/map.5499

Jullier, L. & Andrieu, B. (2011). Introduction : Un corps de cinéma comme les autres et comme aucun autre. *Corps*, *9*(1), 179-182.

Jullier, L. & Leveratto J.-M. (2010). *Cinéphiles et cinéphilies. Une histoire de la qualité cinématographique*, Paris, Armand Colin.

Jullier, L. & Leveratto J.-M. (2018). Le plaisir artistique à l'époque d'Internet. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 15. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rfsic.5082

Kaufmann, J.-P. (1996). *L'entretien compréhensif.* Nathan.

Kerlan, A. (2001). À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 137, 17-26.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer. La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Les Presses de l'Université Laval.

Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et Sociétés*, 19, 83-97. https://doi.org/10.3917/es.019.0083

Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie. *Quaderni*, 92, 13-26.

Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout*. Hermann.

Kerlan, A. (2023). Du cinéma comme expérience esthétique et éducation à la vie esthétique. *Philosophical Inquiry in Education, 30*(2), 114-129.

Kermabon J. (2003). Entretien avec Alain Bergala. *24 images*, 115, 12-17.

Krebs, A., & Robatel, N. (dir.) (2008). *Démocratisation culturelle : l'intervention publique en débat.* La Documentation française.

Kristeva, J. & Moro, M.-R. (2020). *Grandir c'est croire.* Bayard.

Laborde B. (2011a). Ils n'en font qu'à leur tête ou les lycéens Français face au cinéma qu'on enseigne. La légitimation culturelle. *Peer review : Kinephanos, 2*(1).

Laborde B. (2011b). Politiques culturelles et enseignements du cinéma en lycée : paradigmes et enjeux ? *Actes de la journée doctorale de l'AFECCAV*. http://www.afeccav.org/publications/actes-journee-doctorale-afeccav.

Laborde B. (2011c). *Du cinéma comme un art à l'école, paradigmes et enjeux de l'enseignement obligatoire et de spécialité « Cinéma et audiovisuel » en série* L. [Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3].

Laborde B. (2018). L'enseignement du cinéma en question : bilans et mutations. Propositions pour une médio-pragmatique. *Le Télémaque.* 53, 113-126. https://doi.org/10.3917/tele.053.0113

Laborderie, P. (2015). *Le Cinéma éducateur laïque*. L'Harmattan.

Laborderie, P. (2019). Pour une histoire des dispositifs d'éducation par et au cinéma (France, 1898-2005) : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Dans C. Blandin, F. Robinet, V. Schafer, *Penser l'histoire des médias* (pp. 125-126). Éditions du CNRS.

Laborderie, P. (2021a). Traces audiovisuelles et visibilité de l'animation socioculturelle: les ciné-clubs de la Ligue de l'enseignement (Haute-Garonne et Tarn, 1960-1995). *Questions de communication*, 39, 121-138.

Laborderie, P. (2021b). *Éducation populaire, laïcité et cinéma. Une médiation culturelle en mouvement.* L'Harmattan.

Laborderie, P., & Souillés-Debats, L. (2016). L'UFOLEIS, le cinéma éducateur et les cinés-clubs : une rencontre par et pour le cinéma. *La Ligue de l'enseignement et le cinéma : une histoire de l'éducation à l'image, 1945-1989* (pp. 15-27). AFRHC.

Lahire, B. (2003). La légitimité culturelle en questions. Dans O. Donnat (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles* (pp. 39-62). Ministère de la Culture - DEPS. https://doi.org/10.3917/deps.donna.2003.01.0039

Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.* La Découverte.

Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Éducation et sociétés*, 16, 129-136. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/es.016.0129

Lahire, B. (2006). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Hachette Littératures. (Œuvre originale publiée en 1998).

Lahire, B. (2007). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. Dans B. Lahire, *L'esprit sociologique* (pp. 322-347). La Découverte.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Éditions du Seuil.

Lahire, B. (2013). La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question. Dans P. Coulangeon & J., Duval (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu* (pp. 165-176). La Découverte.

Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.

Langeard, C., & Bordeaux, M. (2024). Un instrument d'action publique au service de l'EAC ?. *NECTART*, 18, 36-47. https://www.cairn.info/revue--2024-1-page-36.htm.

Laot, F.F., & de Lescure, E. (2006) Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, 53, 79-93.

Laplantine, F. (2003). *De tout petits liens*. Mille et une nuits.

Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Pocket.

Lardoux, X. (2014, juin). *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma*. Rapport CNC. https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/144000347.pdf

Lasch, C. (2011). *Culture de masse ou culture populaire*. Éditions Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1981).

Lash, C. (2018). *La Culture du narcissisme.* Éditions Flammarion.

Lassus M. (2017). *Jeunesse et sports. L'invention d'un ministère (1928-1948)*. INSEP éditions

Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. La Découverte.

Laugier, S. (2018). La cinéphilie comme éducation de soi. *A contrario*, 26, 95-113. https://doi.org/10.3917/aco.181.0095

Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle.* Éditions de l'Attribut.

Laville J.-L., Caillé A., & Chagnial P. (2001). *Association, démocratie et société civile*. La Découverte.

Lebon F. (2009). *Les Animateurs socioculturels.* La Découverte.

Lebon F. (2013). Les musiciens intervenants : artistes, pédagogues ou travailleurs sociaux ? *Diversité*, 173, 87-92.

Lebon, F. (2021). L'éducation populaire et l'animation : un objet pour la sociologie de l'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 52, 279-303. https://doi.org/10.3917/cdle.052.0265

Lebon, F., & de Lescure, E. (2007). *Les Animateurs socioculturels et de loisirs : morphologie d'un groupe professionnel (1982-2005).* INJEP.

Lebon, F. & de Lescure, E. (2016). *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Éditions du Croquant.

Leboutte, P. (2011, octobre). L'acte de voir ou l'expérience du spectateur. [Conférence] *Rencontres nationales d'École et cinéma*, Dijon. enfants-de-cinema.com/.../Patrick-Leboutte-Lacte-de-voir-ou-lexperience-du-spectateur.pdf

Le Breton, D. (2010). Une jeunesse plurielle. *Les Cahiers Dynamiques*, 46, 34-42. https://doi.org/10.3917/lcd.046.0034

Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.

Le Breton, D. (2016). Corps et adolescence. Dans D. Jeffrey (dir.), *Penser l'adolescence* (pp. 137-151). Presses Universitaires de France.

Le Breton, D. (2023). *La sociologie du corps.* Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1992).

Le Goff, J. (2009). Le fil rompu des générations. *Études*, 410, 175-186. https://doi.org/10.3917/etu.102.0175

Legon, T. (2014). Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : la réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins. *Agora débats / jeunesses*, 66, 47-60.

Legon, T. (2019a). « Il faut du fun et le côté un peu cinéphile » : Quand les institutions aident les salles indépendantes à séduire le public jeune. *Réseaux*, 217, 185-221.

Legon, T. (2019b). À la recherche de l'objectif perdu (dans l'implicite). [Conférence] *Concertation de la région Auvergne-Rhône-Alpes* [14 et 15 novembre]. Lyon. https://www.passeursdimages.fr/conference-de-tomas-legon

Lemêtre, C. (2007). Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire. *Ethnologie française*, 37, 647-653. https://doi.org/10.3917/ethn.074.0647

Lemêtre, C. (2015). Enseigner le théâtre: Entre travail et jeu, l'espace des malentendus. Dans P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets* (pp. 175-192). Presses universitaires de Vincennes.

Le Moigne, J. (2021). *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1995).

Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.

de Lescure, E. (2022). Métiers et professions. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 271-274). De Bœck.

Leventopoulos, M. (2015). Le rôle pionnier des catholiques dans l'enseignement du cinéma en France. *Mise au point* [En ligne], 7. http://journals.openedition.org/map/1858

Leveratto, J.-M. (2000). *La Mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique.* La Dispute.

Leveratto, J.-M., & Jullier, L. (2010). L'expérience du spectateur. *Degrés*, (*XXXVIII*)142.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage.* Plon.

Libois, J. (2018). Complexité de l'agir : une présence qui engage les émotions. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20. http://journals-openedition.org.gorgone.univ-toulouse.fr/sejed/8767

Lipovetsky, G. (1983). *L'Ère du vide* : *essais sur l'individualisme contemporain*. Éditions Gallimard.

Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Grasset.

Lismonde, P. (2002). *Les arts à l'école. Le Plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. SCEREN/CNDP et Gallimard.

Lizé, W., Naudier D., & Sofio S. (dir.) (2014). *Les stratèges de la notoriété. Intermédiaires et consécration dans les univers artistiques.* Archives contemporaines.

Loicq, M. (2015). Quand les mutations des pratiques audiovisuelles des jeunes réveillent les enjeux de l'éducation aux médias. *Décadrages* [En ligne], 31. http://journals.openedition.org/decadrages/827

Lombard, A. (2020). *Le ministère de la Culture*. Presses Universitaires de France.

Lombardo, P., & Wolff, L. (2020). Cinquante ans de pratiques culturelles en France, *Culture études*, 1-92. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cule.202.0001

Maigret, É. (2009). « Médiacultures » et *coming out* des C*ultural studies* en France. *Cahiers de recherche sociologique*, 47, 11–21. https://doi.org/10.7202/1004930ar

Maigret É., & Macé E. (dir.) (2005). *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde.* Armand Colin et lna.

Maigret, É. (2022). *Sociologie de la communication et des médias*. Armand Colin.

Mendousse, P. (1924). *L'âme de l'adolescent*. Félix Alcan.

Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Presses Universitaires de France.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers Du CERFEE*, (27-28), 41-64.

Marcel, J.-F. (2014). *Lycées agricoles en changementb: Regards pluriels.* Éducagri éditions. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/edagri.marce.2014.01.0011

Marcel, J.-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri éditions. https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01

Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives*, 33. https://journals.openedition.org/questionsvives/4691

Marcel, J.-F. (2021). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations. Le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention. *Sciences de la société* [En ligne], 107. https://doi.org/10.4000/sds.12659

Marcel, J.-F., Bordes, V., & Lescouarch, L. (2019). *Recherches en éducation et engagements militants*. Presses Universitaires du Midi.

Marcel, J.-F., & Broussal, D. (dirs.) (2017). *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance*. Éditions du Croquant.

Marcel, J.-F., & Broussal, D. (dirs.) (2020). *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants*. Éditions Cépaduès.

Marcel, J., & Broussal, D. (2022). La recherche-intervention : une démarche pour accompagner le changement. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dirs.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 250-263). Éditions Raison et Passions.

Martel, F. (2010). *Mainstream. Enquête sur cette culture qui plaît à tout le monde*, Flammarion.

Martin, L. (2013). La démocratisation de la culture en France. Une ambition obsolète ? *Territoires contemporains*, 5 [en ligne].
http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/Laurent_Martin.html

Martin, J-P. (2017). *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*. Presses universitaires de Rennes.

Mary, P. (2006). *La Nouvelle Vague et le cinéma d'auteur. Socio-analyse d'une révolution artistique*. Éditions du Seuil.

Mary, J.-F. (2022). Réflexions sur l'avenir du cinéma face aux plateformes américaines de *streaming*. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, 2022, 29-32. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/rindu1.221.0029

Marx L. (2011). *Socialiser les spectateurs : le cas de Lycéens et apprentis au cinéma.* [Mémoire de Master 2. Université Lumière Lyon 2].

Masson, P. (2021). *Introduction à Howard S. Becker*. La Découverte.

Mauger, G. (1994). *Les jeunes en France : état des recherches.* La Documentation française.

Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire, Étude de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Belin.

Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation.* L'Harmattan.

Maurin Souvignet, A. (2010a). Un espace potentiel au collège: Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats / jeunesses*, 55, 83-94. https://doi.org/10.3917/agora.055.0083

Maurin Souvignet, A. (2010b). Le passage adolescent : habiter les interstices. *Le Télémaque*, 38, 129-142. https://doi.org/10.3917/tele.038.0129

Maury, Y. & Kovacs, S. (2014). Étudier la part de l'humain dans les savoirs. Les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de Communication,* 42, 15-28.

Meirieu P. (2003). L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques. *Actes des deuxièmes rencontres nationales de la liste cdidoc-fr*. CRDP de Lyon . http://www.meirieu.com/ARTICLES/educationalimage.pdf

Meirieu P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui.* Éditions Rue du Monde.

Meirieu P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF.

Meirieu, P., Kambouchner, D., & Stiegler, B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient.* Fayard.

Méloux, S., & Péalaprat, C. (2021). Occitanie. Le rural redéfini, un espace étendu qui gagne des habitants. *Insee Flash Occitanie*, 109. https://www.insee.fr/fr/statistiques/5357299

Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain.* Gallimard.

Menger, P.-M. (2009). Les professions artistiques et leurs inégalités. Dans D. Demazière (dir.), *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis* (pp. 355-366). La Découverte.

Mérini, C. (1995). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *Spirale. Revue de Recherches en Education*, 16, 169-184.

Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'Observatoire des Zones Prioritaires*. https://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf

Mérini, C. (2012). Trois obstacles au développement du partenariat. *Les Cahiers Pédagogiques*, 24.

Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, *1*(16), 77-95.

Mesclon, A. (2018). Transmettre « l'altérité » dans un cadre « normalisant » : les enseignants impliqués dans le dispositif Collège au cinéma. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17. http://journals-openedition.org.gorgone.univ-toulouse.fr/cres/3643

Messu, M. (2016). Le « terrain », mais pour quoi faire ? *Cahiers de recherche sociologique*, 61, 91-108. https://doi.org/10.7202/1042370ar

Métailié, A.-M. (1978). *Les jeunes et le premier emploi.* Association des Âges.

Meusy, J. (2020). Aux origines des cinémas « Art et Essai » : rencontres avec Angéline Peillon (Studio des Ursulines). *1895*, 92, 115-123. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/1895.8195

Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1976)

Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *49*(3), 53-69.

Michel, J.-M. (1996). *Passeurs d'avenir.* Actes Sud.

Mohammed M., & Mucchielli L. (2007). *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours.* La Découverte.

Moll, J. (1999). Relation éducative. Dans J. Houssaye (dir.). *Questions pédagogiques.* Hachette.

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. *Enjeux et méthodes.* L'Harmattan.

Montandon, C. (2014). Pour une épistémologie de la notion de dispositif. Dans M. Becquemin & C. Montandon (dirs.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. Presses Universitaires de Rennes.

Montebello, F. (2005). *Le Cinéma en France*. Armand Colin.

Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien social et Politiques*, 60, 25-35.

Montoya, N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefours de l'éducation*, 36, 15-30.

Montoya, N. (2017). Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse. *Quaderni* [En ligne], 92. http://journals.openedition.org/quaderni/1035.

Montoya, N. (2019). L'évaluation des effets des projets d'éducation artistique et culturelle sur les processus de démocratisation de la culture est-elle possible ?. Dans A. Barrère & N. Montoya, *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus* (pp 171-191). L'Harmattan.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Fayard.

Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique, 9*(2), 105-112.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1990).

Morin, E. (2012). Pour une crisologie. *Communications*, 91, 135-152. https://doi.org/10.3917/commu.091.0135

Morin, E. (2020). *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud. (Œuvre originale publiée en 2014).

Morin (s.d.). Culture de masse. *Encyclopædia Universalis.* [En ligne] https://www-universalis-edu-com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/culture-culture-de-masse Consulté le 12 octobre 2023.

Morin, E. & Truong N. (2021). *Attends-toi à l'inattendu*. Éditions de l'Aube.

Morvan, A. & Glâtre, P. (2024). Recensement des thèses portant sur l'éducation populaire. *Pratiques de formation/Analyses* [En ligne], 68. https://www.pratiquesdeformation.fr/639

Mossuz-Lavau J. (1996). *André Malraux. La politique, la culture*. Gallimard.

Mukungu Kakangu, M. (2007). *Vocabulaire de la complexité. Post-scriptum à* La Méthode *d'Edgar Morin.* L'Harmattan.

Mukungu Kakangu, M. (2011). Glossaire. *Hermès, La revue, La Revue*, 60, 232-237. https://doi.org/10.3917/herm.060.0232

Mucchielli, A. (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations. Dans D. Benoît (dir.), *Introduction aux sciences de l'information et de la communication* (pp. 83-93). Éditions d'Organisation.

Mucchielli, A. (1996). Pour des recherches en communication. *Communication et organisation* [En ligne], 10. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1877

Mucchielli, A. (2005). Etude des communications. Approche par la contextualisation. Armand Collin.

Mucchielli, A. (2007). Processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, Hors-série, 3, 1-27.

Muchielli, A. (dir.) (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Collin.

Négrier, E., & Sibertin-Blanc, M. (2021). La fusion par les politiques : les politiques culturelles. Dans E. Négrier & Simoulin, V. (dirs.), *La fusion des régions. Le laboratoire d'Occitanie* (pp. 153-176). Presses universitaires de Grenoble.

Négrier, E., & Simoulin, V. (2018). Fusionner des politiques régionales. La recomposition des régions françaises au prisme de l'Occitanie. *Droit et société*, 98, 91-110. https://doi.org/10.3917/drs.098.0091

Négrier, E., & Simoulin, V. (2021). *La fusion des régions. Le laboratoire d'Occitanie*. Presses universitaires de Grenoble.

Neta, A. (2021). From Spectatorship to "Survivorship" in Five Critical Propositions. *Film Quarterly, 1*(75), 52–57.

Netter, J. (2016). Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 41, 241-255.

Netter, J. (2019). *L'école fragmentée : division du travail et inégalités dans l'école primaire.* Presses Universitaires de France.

Netter, J. (2021). Entre éducation populaire et scolaire, une histoire croisée des acteurs de l'école. *Agora débats/jeunesses*, 89, 39-52.

Netter, J. (2023). Ouverture de l'école et inégalités. Constats et perspectives. *Éducation et sociétés*, 50, 17-31. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/es.050.0017

Noël, S., & Pinto, A. (2022). À quoi servent les labels dans les industries culturelles. Les cinémas Art et essai les librairies LIR. *Questions de communication*, 42, 409-430.

Nussbaum M. (2011). *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?*. Flammarion.

Obertelli, P., & Wittorski., R. (2019). *La recherche en sciences humaines et sociales et les enjeux de société*. Champs social.

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures. *Culture prospective*, 1, 1-8. https://doi.org/10.3917/culp.091.0001

Octobre S. (dir.) (2010). *Enfance et culture, transmission, appropriation et représentation.* Ministère de la Culture.

Octobre, S. (2013). La transmission culturelle à l'ère digitale. *L'Observatoire*, 42, 98-101.

Octobre S. (2016). L'usage du numérique et les jeunes : source d'une révolution culturelle ? *Observatoire québécois du loisir*, *13*(6).

Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles. Du culturel au politique.* L'Harmattan.

Octobre, S. (2019). Pratiques culturelles des jeunes et stéréotypes. *Hermès, La revue,* 83, 238-242. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/herm.083.0238

Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs: Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la Culture – DEPS. https://doi.org/10.3917/deps.detre.2010.01

Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2011). La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents. *Recherches familiales*, 8, 71-80.

Octobre, S. & Sirota, R. (2021). *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS.

Odin, R. (1990). *Cinéma et production de sens*. Armand Colin.

Odin, R. (1992). Le spectateur de cinéma : approche sémio-pragamatique. *Communications*, *13*(2), 39-50.

Odin, R. (2000). *De la fiction*. De Boeck Supérieur.

Odin, R. (2011). *Les Espaces de communication. Introduction à la sémio-pragmatique*. Presses universitaires de Grenoble.

Odin, R. (2016). La sémiologie au service de la didactique de l'image fixe et animée. Dans F. Gimello-Mesplomb, P. Laborderie & L. Souillés-Debats, *La Ligue de l'Enseignement et le Cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image* (pp. 159-194). AFRHC.

Olivier de Sardan, J-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête* [En ligne], 1. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Olivier de Sardan, J-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41-3, 417-445.

Olivier de Sardan, J.P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

Ory, P. (s.d.). HISTOIRE (Domaines et champs) - Histoire culturelle. *Encyclopædia Universalis*.https://www-universalis-edu-com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/histoire-domaines-et-champs-histoire-culturelle/ Consulté le 11 septembre 2023.

Ory, P. (2011). *L'Histoire culturelle.* Presses universitaires de France.

Ory, P. (2016). *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*. CNRS éditions.

Pareydt, L. (2003). Quelles finalités pour l'éducation aujourd'hui ?. *Revue Projet*. [En ligne]. http://www.revue-projet.com/articles/2003-4-quelles-finalites-pour-l-education-aujourd-hui/

Pasquier D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité.* Autrement.

Pasquier D. (2010). Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe. E*thnologie française, 40*(1), 93-100

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.

Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Presses Universitaires de France.

Pavan, S., Fabre, I. & Aït-Ali, C. (2024). Médiation par l'espace depuis le Centre de Documentation et d'Information. Déplacements, nouveaux imaginaires et appropriations. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 73, 89-102. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/spir.073.0089

Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La revue*, 25, 15-23.

Péquignot, B. (2007). Sociologie et médiation culturelle. *L'Observatoire*, 32, 3-7. https://doi.org/10.3917/lobs.032.0003

Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, (2), 198-212.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente, 3* (140), 123-144.

Peterson R.-A. (2004). Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives. *Sociologies et Sociétés, 36* (1), 145-164.

Peyrin, A. (2008). Démocratiser les musées : une profession intellectuelle au féminin. *Travail, genre et sociétés*, 19, 65-85. https://doi.org/10.3917/tgs.019.0065

Peyrin, A. (2012). Focus - Les paradoxes de la médiation culturelle dans les musées. *Informations sociales*, 170, 62-65. https://doi.org/10.3917/inso.170.0062

Pfister, G. & Lacloche, F. (2010). *Culture pour chacun. Programme d'actions et prospectives*. Ministère de la culture.

Pierrat, E. (2021). Censure et *cancel* culture au cinéma. *Humanisme*, 332, 39-45. https://doi.org/10.3917/huma.332.0039

Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique.* L'Harmattan.

Piette, J. (2005). Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias ? *Recherches en Communication*, 23, 231-255.

Pinto, A. (2012). L'exploitation d'un label de qualité dans une industrie culturelle. Le marché de la diffusion des films « Recherche et Découverte » dans les salles de cinéma. *Revue française de socio-économie,* 10, 93-112.

Pinto, A. (2016), Des étudiants du « 93 » dans des salles de cinéma d'Art et Essai. Éléments sur l'expérience d'une médiation culturelle. Dans B. Péquignot, *Les Mondes de la médiation culturelle* (pp. 235-246). L'Harmattan.

Pinto, A., & Mary, P. (2021). *Sociologie du cinéma*. La Découverte.

Pire, J.-M. (dir.) (2012). *L'art à l'école : réconcilier le sensé et le sensible Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle*. La Documentation française.

Plessz, M. (2020). Un protocole pour une enquête par questionnaire anonyme au sens du Règlement européen. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique, 145*(1), 100-110. https://doi.org/10.1177/075910631988

Poirrier, P. (2002). *Les politiques culturelles en France*. La Documentation Française.

Poirrier, P. (2006). L'empreinte du Front populaire sur les politiques culturelles (1955-2006). Dans X. Vigna, Jean Vigreux & S. Wolikow (dirs.), *Le pain, la paix, la*

liberté. Expériences et territoires du Front populaire (pp. 349-360). Editions sociales.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle.* L'Harmattan.

Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. Dans J. Friedrich & J. C. Pita Castro (dirs). *Un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 40-68). Raison & Passions.

Poujol, G. (2005). Éducation populaire : une histoire française. *Hermès, La revue*, 42, 126-130. https://doi.org/10.4267/2042/8993

Poulanges, M. (2015). *Les territoires du cinéma art et essai, généalogie et mutations d'un modèle d'exploitation en Midi-Pyrénées*. [Thèse de doctorat. Université Toulouse Paul Sabatier].

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours.* Éditions du Seuil.

Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930).* Perrin.

Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle.* Fayard.

Rancière, J. (2000). *Partage du sensible : esthétique et politique*. La Fabrique.

Rancière, J. (2008). *Le Spectateur émancipé.* La Fabrique.

Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. Dans J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 245-274). De Bœck.

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Presses universitaires de Rennes.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Roche, A. (2006). Les jeunesses au prisme de la sociologie. État des lieux. *Siècles*, 24, 9-23.

Roland, E. (2013). Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation. *Tracés*, *2*(25), 25-43.

Roman J. (2002). Héritiers, parvenus et passeurs. Dans C. Fourteau (dir.), *Les institutions culturelles au plus près du public*. *Actes du colloque au Musée du Louvre*. (pp. 276-279. La Documentation française.

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

Roucous, N., & Adam, D. (2016). L'éducation populaire aux prises avec le loisir des enfants. Dans F. Lebon & E. de Lescure (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle* (pp. 63-77). Croquant.

Roucous, N., & Adam D. (2022). Les médiateurs culturels : des pratiques professionnelles scolaro-centrées. Dans A. Jonchery & S. Octobre (dir.). *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales.* (pp. 157-176). Ministère de la culture – DEPS.

Roy O. (2022). *L'Aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*. Éditions du Seuil.

Ruby, C. (2015). *Abécédaire des arts et de la culture*. Éditions de l'Attribut.

Ruby, C. (2017). *Devenir spectateur: Invention et mutation du public culturel ?*. Éditions de l'Attribut.

Rueda, A. (2006). *Médiations et constructions des territoires imaginaires des « cinémas latino-américains ». Le cas des Rencontres des cinémas d'Amérique latine*. [Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès].

Rueda, A. (2018). *L'Amérique latine en France. Festivals des cinémas et territoires imaginaires.* Presses Universitaires du Midi.

Ruppin V. (2015). Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école. *Éducation et sociétés*, 35, 151-167.

Saada, S. (2011). *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur.* Éditions de l'Attribut.

Saez, G. (2008). Politiques culturelles et éducation populaire: Interaction constante, constant malentendu. *L'Observatoire*, 33, 22-28. https://doi.org/10.3917/lobs.033.0022

Saillot, É. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement.* L'Harmattan.

Saillot, É. (2022). Approches compréhensives des dispositifs en éducation : regards croisés entre analyses de l'activité et perspectives critiques. *Recherches en éducation* [En ligne], 47. https://doi.org/10.4000/ree.10675

Sapiro, G. (s.d.). Culture - Vue d'ensemble. *Encyclopædia Universalis.* [En ligne]. https://www-universalis-edu-com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/culture-vue-d-ensemble Consulté le 12 août 2023.

Sarfati, J-J. (2013). Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école. *Éducation et socialisation*, 34. https://doi.org/10.4000/edso.412

Schaeffer, J.-M. (1992). *Adieu à l'esthétique.* Presses Universitaires de France.

Schaeffer, J.-M. (1994). La religion de l'art : un paradigme philosophique de la modernité. *Revue germanique internationale* [En ligne], 2. https://doi.org/10.4000/rgi.470

Schaeffer, J.-M. (2021). L'art et l'émancipation. L'art peut-il *encore* éduquer ?. *Le Télémaque*, 60, 11-13. https://doi.org/10.3917/tele.060.0011

von Schiller, F. (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Aubier. (Œuvre originale publiée en 1795)

Servais, C. (2016). *La médiation. Théorie et terrains.* De Boeck Supérieur.

de Singly, F. (2006). *Les adonaissants*. Armand Colin.

Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. Dans G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 33-41). Érès. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.bergo.2005.01.0033

Sirota, R. (2019). Positions et dispositions de la sociologie de l'enfance. Retour sur le processus de socialisation. Dans S. Depoilly (dir.), *La différenciation sociale des enfants : Enquêter sur et dans les familles* (pp. 27-52). Presses universitaires de Vincennes.

Soldé, V. (2022). *Le cinéma dans l'éducation populaire en France : étude comparative des réseaux confessionnels et laïques de la Libération aux années 1980.* [Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne-Ardenne].

Soldé, V. (2023). Y a-t-il encore des ciné-clubs aujourd'hui ? Renouvellement structurel et persistance des approches de l'éducation cinématographique. *Pratiques de formation/Analyses* [En ligne], 67. https://www.pratiquesdeformation.fr/295

Sorrel, V. (2014). La numérisation des salles de cinéma en France : l'impensé culturel d'une transition technologique. *Communication & langages*, 181, 99-114. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/comla.181.0099

Souillés-Debats, L. (2013). *La Culture cinématographique du mouvement ciné-club : histoire d'une cinéphilie (1944-1999).* [Thèse de doctorat. Université de Lorraine].

Souillés-Debats, L. (2014). Le mouvement ciné-club à l'épreuve de la multiplication des écrans : portrait d'une génération de spectateurs. *Écrans*, 2. ⟨hal-01626358⟩

Souillés-Debats, L. (2015). Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC : l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France (1981-1998), *Décadrages*, 31, 87-103.

Souillés-Debats, L. (2016). Quand les films inquiètent: Réflexions sur les dispositifs nationaux d'éducation à l'image. *Esprit*, 60-67.

Souillés-Debats, L. (2017). *La Culture cinématographique du mouvement ciné-club. Une histoire de cinéphilies (1944-1999)*. AFRHC.

Souillés-Debats, L. (2017b). L'animateur de ciné-club, de l'amateur éclairé à l'expert ordinaire. L'engagement par et pour le cinéma. Dans J.-P. Higelé & L. Jacquot (dirs.), *Figures de l'engagement. Objets, formes, trajectoires* (pp. 235-257). Presses universitaires de Lorraine.

Souillés-Debats, L. (2022). L'éducation populaire et le cinéma ou la recherche d'un modèle d'émancipation par et pour l'image. Dans J.-C. Buttier, C. Roullier & A. Sandras. *Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIXe-XXIe siècles).* [En ligne]. Publications des Archives nationales. https://doi.org/10.4000/books.pan.4683.

Souillés-Debats, L. (2023). Du cinéma dans, en dehors ou en marge de la classe ? L'introduction du septième art à l'école (1963-1999). *Histoire de l'éducation*, 160, 199-228. https://doi.org/10.4000/histoire-education.8948

Taillibert, C. (2003). Le cinéma d'enseignement et d'éducation. Constitution et transmission d'une mémoire collective par l'image animée. *Les cahiers du GRIMH*. https://shs.hal.science/halshs-02190524

Taillibert, C. (2006). De l'idéologie d'État au film d'éducation : itinéraire comparé de la France, de l'Italie et des États-Unis dans les années 1920. *Revue LISA/LISA, IV*(3).

Taillibert, C. (2013). Le secteur associatif : le mal-aimé de l'éducation à l'image en France ? Dans A. Bertolli, A. Mariani & M. Panelli, *Can We Learn Cinema?/ Il Cinema si impara?* Forum Edizioni. [En ligne] https://shs.hal.science/halshs-02181731v1

Taillibert, C. (2016). La Ligue de l'enseignement et les festivals de cinéma : construction d'un regard sur un nouvel outil au service de l'éducation populaire. Dans P. Laborderie, F. Gimello-Mesplomb & L. Souillés-Debats (dirs.), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)* (pp. 311-327). AFRHC.

Taillibert, C. (2021). Les festivals : un espace privilégié pour accueillir les films sans distributeur ? *Cahiers de Champs Visuels*, 20-21, 17-34.

Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre.* De Bœck.

Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Raison et Passions.

Thievenaz, J., & Albero, B. (2022). De l'idée initiale à la question de recherche : les prémices de l'enquête. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 28-44). Éditions Raison et Passions.

Thievenaz, J., Paggetti M., & Wittorski, R. (2021). De l'analyse micrologique de l'activité au développement du métier : quand l'intelligibilité contribue au processus de professionnalisation. *Éducation et socialisation* [En ligne], 61. https://doi.org/10.4000/edso.15344

Tisseron, S. (2013). Adolescence : la nouvelle culture internet. Dans M.-R. Moro (dir.), *Troubles à l'adolescence dans un monde en changement. Comprendre et soigner* (pp. 62-74). Armand Colin.

Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Fayard.

Touraine, A. (1992), *Critique de la modernité.* Livre de poche.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble* ? Fayard.

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur. (Œuvre originale publiée en 1995)

Vignaux, V. (2007). *Jean Benoît-Lévy ou le corps comme utopie, une histoire du cinéma éducateur dans l'entre-deux-guerres en France.* AFRHC.

Vignaux, V. (2008). Un cinéma éducateur dit de « propagande sociale » dans l'entre-deux-guerres en France ou Des images pour la République. Dans J.-P. Bertin-Maghit (dir.). *Histoire mondiale des cinémas de propagande*. Nouveau monde.

Vignaux, V. (2017). Des films et des pédagogues : le cinéma d'enseignement dans l'entre-deux-guerres en France. Dans F. Ferran, E.-M. Rollinat & F. Vanoosthuyse (dirs.), *Image et enseignement : perspectives historiques et didactiques* (pp. 251-266). Éditions Champion.

Vinatier, I. & Laurent, J. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 5-14. https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nras.042.0005

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française.* PUL. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Vennin, L. (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats / jeunesses*, 76, 65-78. https://doi.org/10.3917/agora.076.0065

Vezyroglou, D. (dir.) (2014). *Le cinéma : une affaire d'État (1945-1970).* Documentation française.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Éditions Sociales. (Œuvre originale publiée en 1934).

Vygotski, L. S. (2005). *Psychologie de l'œuvre d'art*. La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1925).

Wallon, H. (1934). *Les Origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité.* Boivin.

de Waresquiel, E. (dir.) (2001). *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959.* Larousse et CNRS Éditions.

Weill-Fassina, A. (2019). Activité. Dans G. Valléry (dir.), *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (pp. 30-36). Dunod.

Wiart, L. (2021). L'industrie cinématographique au temps de la crise sanitaire : entre fragilisation des salles de cinéma et dynamique de plateformisation. *Effeuillage,* 10, 44-49.

Wiart, L. & Thuillas, O. (2019). Les plateformes de VOD cinéphiliques : des stratégies de niche en questions. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 20, 39-55.

Winnicott D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel.* Gallimard.

Zakhartchouk, J. (2020). Sans la pédagogie (différenciée), que de paroles creuses !. *NECTART*, 10, 32-39. https://doi.org/10.3917/nect.010.0032

Zanna, O. & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école.* Dunod.

Zask, J. (2016). De la démocratisation à la démocratie culturelle. *NECTART*, 3, 40-47. https://doi.org/10.3917/nect.003.0040

Zask, J. & Kerlan, A. (2017). Éducation artistique et démocratie. *Recherche et formation*, 86, 115-121.

Zay D. & Gonnin-Bolo A. (1994). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*. INRP.

Sources documentaires

Rapports ministériels, discours politiques et actes juridiques[244]

Décret n° 59-889 sur la mission et l'organisation du ministère chargé des Affaires culturelles du 24 juillet 1959. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000299564

Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. UNESCO. Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Egalite-et-diversite/College-de-la-Diversite/Declaration-de-Mexico

Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000684067

Protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993. https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-reference/Protocole-d-accord-du-17-novembre-1993-relatif-a-l-education-artistique

Conférence de presse de Jack Lang du 14 décembre 2000 https://www.vie-publique.fr/discours/154974-conference-de-presse-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale

Déclaration de Christine Albanel, ministre de la Culture et de la communication, sur les aides et le soutien de l'Etat à la création et la diffusion du cinéma, l'exception culturelle, les droits d'auteur et l'industrie numérique, Cannes le 20 mai 2008. https://www.vie-publique.fr/discours/170940-declaration-de-mme-christine-albanel-ministre-de-la-culture-et-de-la-co

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n° 5 du 3 février 2005 https://www.education.gouv.fr/bo/2005/5/MENE0500078C.htm

Protocole interministériel du 4 décembre 2006 à propos de Lycéens et apprentis au cinéma. https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/sites/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/cahier_des_charges_lyceens_au_cine.pdf

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/

244 Pour une meilleure lisibilité, nous avons choisi de distinguer les textes juridiques et les discours politiques ; les bilans, programmes et documents pédagogiques rédigés par le CNC et les associations coordinatrices ; et les articles de presse. Par ailleurs, nous présentons ces sources chronologiquement. Les liens ont été consultés pour la dernière fois le 19 juin 2024.

Décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 instituant une indemnité pour mission particulière allouée aux personnels enseignants et d'éducation exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré.
https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/4/27/MENH1505021D/jo/texte

Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle, édité en 2014 par le Conseil supérieur des Programmes
https://cache.media.Éducation.gouv.fr/file/CSP/16/2/
Projet_de_referentiel_pour_le_parcours_d_Éducation_artistique_et_culturelle_379162.pdf

Décret n° 2021-628 du 20 mai 2021 relatif au « pass Culture » :
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043518870.
Extension au 1er janvier 2022 du « pass Culture » aux jeunes en âge d'être scolarisés.

Décret n° 2023-732 du 8 août 2023 relatif au remplacement de courte durée dans les établissements d'enseignement du second degré.
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047948581

Discours de vœux du Président de la République du 31 décembre 2023.
https://www.vie-publique.fr/discours/292515-president-de-la-republique-31122023-vœux-du-president-de-la-republique

Discours de Rachida Dati prononcé le 12 janvier 2024, à l'occasion de la passation de pouvoir avec Rima Abdul-Malak
https://www.vie-publique.fr/discours/292655-rachida-dati-12012024-passation-de-pouvoir-ministere-de-la-culture

Bilans, catalogues, rapports du CNC

CNC. (s.d.). *Catalogue des films « Collège au cinéma » 1995-1996*. [Archive personnelle]

CNC. (s.d.). *Catalogue des films « Collège au cinéma » 1996-1997*. [Archive personnelle]

CNC. (2010, juin). *L'impact des dispositifs d'éducation au cinéma sur les partenaires culturels*. https://www.cnc.fr/cinema/etudes-et-rapports/etudes-prospectives/limpact-des-dispositifs-deducation-au-cinema-sur-les-partenaires-culturels_212131

CNC. (2009). *1989-2009. Géographie de l'éducation au cinéma. 20 ans d'action culturelle cinématographique*.
https://www.cnc.fr/cinema/etudes-et-rapports/etudes-prospectives/1989--2009--geographie-de-leducation-au-cinema_209575

CNC. (s.d.). *Bilan du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Année scolaire 2011-2012*.

CNC. (s.d.). *Bilan du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Année scolaire 2014-2015*.

CNC. (s.d.). *Bilan du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Année scolaire 2019-2020*.

CNC. (s.d.). *Bilan du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Années scolaires 2020-2021 et 2021-2022*.

Bilans et programmes (coordinations locales)

Nous avons consulté l'ensemble des programmes et des bilans de LAAC à l'échelle de Midi-Pyrénées (de 2002-2003 à 2016-2017) et de Languedoc-Roussillon (2005-2006 à 2016-2017), puis de l'Occitanie (2017-2023).

D'autres documents, tels que des conventions de partenariat, des programmes de formation et des documents pédagogiques ont été consultés.

Articles de presse

Algan, A. (2022, juin). L'ACREAMP devient Cinéphilae. *Box Office pro.* [En ligne] https://www.boxofficepro.fr/lacreamp-devient-cinephilae/

Doezie, M. (2013, 24 décembre). *Tomboy*, sa projection controversée dans les écoles. *Le Figaro.*

Fabre, C. (2013, 24 décembre). Après la projection de *Tomboy*, des élèves m'ont dit : « L'homosexualité, c'est péché », *Le Monde.*

Goanec, M. (2023, 31 mars). IVG, homosexualité : un lycée privé de Compiègne accusé de censure par ses propres enseignants. *Mediapart.*

Filmographie

Cette filmographie est composée des titres de films évoqués au cours de la thèse et/ou ayant été diffusés dans le cadre de LAAC.

À bout de souffle de Jean-Luc Godard (1960)
A Silent Voice (映画 聲の形) de Naoko Yamada (2016)
Alien de Ridley Scott (1979)
Amal de Mohamed Siam (2017)
Appât (L') d'Anthony Mann (1953)
Armand, 15 ans l'été de Blaise Harrison (2011)
Avant la fin de l'été de Maryam Goormaghtigh (2017)
Avatar de James Cameron (2009)
Avengers : Endgame de Anthony et Joe Russo (2019)
Bandes de filles de Céline Sciamma (2014)
Belle Gueule d'Emma Benestan (2014)
Bird of Prey et la fantabuleuse histoire de Harley Quinn (*Bird of Prey and the Fantabulous Emancipation of One Harley Quinn*) de Cathy Yan (2020)
Bled number one de Rabah Ameur-Zaimeche (2005)
Blow out de Brian De Palma (1981)
Breakfast Club de John Hughes (1985)
C'était pas du Bourgogne de Mathias de Panafieu (2020)
Cérémonie (La) de Claude Chabrol (1995)
Certains l'aiment chaud (Some Like It Hot) de Billy Wilder (1959)
Chansons que mes frères m'ont apprises (Les) de Chloé Zhao (2015)
Château des singes (Le) de Jean-François Laguionie (1999)
Chat noir chat blanc d'Emir Kusturica (1998)
Chienne d'histoire de Serge Avédikian (2009)
Cléo de 5 à 7 d'Agnès Varda (1962)
Combattants (Les) de Thomas Cailley (2014)
Daniel, une vie en bouteille de Emmanuel Briand et Louis Tardivier (2010)
Daratt de Mahamat-Saleh Haroun (2006)
De battre mon cœur s'est arrêté de Jacques Audiard (2005)
Dead Man de Jim Jarmusch (1995)
Délits flagrants de Raymond Depardon (1994)
Dents de la mer (Les) (Jaws) de Steven Spielberg (1975)
Dictateur (Le) (The Great Dictator) de Charlie Chaplin (1938)
Ecuador d'Estelle Journoud et Benoît Audé (2008)
Elephant de Gus Van Sant (2003)
Elephant man deDavid Lynch (1980)
En liberté de Pierre Salvadori (2018)
Entre nos mains de Mariana Otero (2010)
Épine dans le cœur (L') de Michel Gondry (2010)
Famille Tenenbaum (*La)* de Wes Andersen (2001)
Fatima de Philippe Faucon (2015)

Femme au bord de la crise de nerf de Pedro Almodóvar (1988).
Festen de Thomas Vinterberg (1998)
Fish Tank d'Andrea Arnold (2009)
Fits (The) d'Anna Rose Holmer (2016)
Forrest Gump de Robert Zemeckis (1994)
Freaks de Tod Browning (1932)
Fury de Fritz Lang (1936)
Grizzly man de Werner Herzog (2005)
Guerre des étoiles (La) (Star Wars) de George Lucas (1977-2019)
Gwen, le livre de sable de Jean-François Laguionie (1985)
Héritiers (Les) de Marie-Castille Mention-Schaar (2014)
Homme qui aimait les femmes (*L')* de François Truffaut (1977)
Homme qui tua Liberty Valance (L') (The Man Who Shot Liberty Valance) de John Ford (1962)
Host (*The)* de Bong Joon-ho (2006)
Île de Black Mór (*L')* de Jean-François Laguionie (2005)
Impossible M. Bébé (*L') (Bringing up Baby)* de Howard Hawks (1938)
Incendies de Denis Villeneuve (2010)
Indes galantes (Les) de Clément Cogitore (2017)
Interstellar de Christopher Nolan (2014)
Joker de Todd Phillips (2019)
Josep d'Aurel (2020)
Jumanji de Jake Kasdan (2017)
Kérity, la maison des contes de Dominique Monfery (2009)
Koğuştaki Mucize de Mehmet Ada Öztekin (2019)
Leçon de piano (La) de Jane Campion (1993)
Liberty Valance de John Ford (1962)
M le Maudit de Fritz Lang (1931)
Mao de Jean Christophe Villard (2006)
Mask (The) de Chuck Russell (1994)
Maternité d'Elne (La) de Frédéric Goldbronn (2002)
Michael Kohlhaas d'Arnaud Des Pallières (2013)
Millenium de David Fincher (2009)
Mistons (Les) de François Truffaut (1957)
Morse de Tomas Alfredson (2008)
Mouche (La) (The Fly) de David Cronenberg (1986)
Mustang de Deniz Gamze Ergüven (2015)
My sweet pepper land de Hiner Saleem (2014)
Nenette & Boni de Claire Denis (1996)
Noi Albinoï de Dagur Kári (2003)
Nuit du chasseur (La) (The Night of the Hunter) de Charles Laughton (1955)
Oiseaux (Les) (Birds) de Alfred Hitchcock (1963)
OSS 117, Le Caire, nid d'espions de Michel Hazanavicius (2006)
Outer Banks de Shannon Burke, Josh Pate et Jonas Pate (2020)
Pacific Rim de Guillermo del Toro (2013)
Party (The) de Blake Edwards (1968)
Petit lieutenant (Le) de Xavier Beauvois (2005)

Pigeon (Le) (I soliti ignoti) de Mario Monicelli (1958)
Princes et Princesses de Michel Ocelot (2000)
Princesse Mononoké de Hayao Miyazaki (1997)
Procès (Le) (The Trial) d'Orson Welles (1962)
Psychose (*Psycho)* d'Alfred Hitchcock (1960)
Rafiki de Wanuri Kahiu (2018)
Rascals (Les) de Jimmy Laporal-Trésor (2022)
Reine des neiges 2 (La) (Frozen II) de Chris Buck et Jennifer Lee (2019)
Remords (Le) de Yann Sinic (2006)
Ressources humaines de Laurent Cantet (1999)
Rêves d'or de Diego Quemada Diez (2013)
Sans toit ni loi d'Agnès Varda (1985)
Sarship Troopers de Paul Verhœven (1997)
Secret de Brokeback Mountain (Le) de Ang Lee (2005)
Seigneur des anneaux (Le)(The Lord of the Rings) de Peter Jackson (2001-2003)
Sens du toucher (Le) de Jean-Charles Mbotti Malolo (2014)
Shape of the water (The) de Guillermo del Toro (2017).
Shining de Stanley Kubrick (1980)
Silence de Lorna (Le) de Jean-Pierre et Luc Dardenne (2008)
Silencios (Los) de Beatriz Seignier (2017)
Sleepy Hollow de Tim Burton (1999)
Soif du mal (La) (Touch of Evil) d'Orson Welles (1958)
Soyez sympas, rembobinez de Michel Gondry (2008)
Sparrow de Johnnie To (2008)
Starship Troopers de Paul Verhoeven (1997)
Star War, épisode IX : l'Ascension de Skywalker de J.J. Abrams (2019)
Suzanne de Katell Quillévéré (2013)
Tel père, tel fils (そして父になる) de Hirokazu Kore-eda (2013)
Tetro de Francis Ford Coppola (2009)
Tigre et Dragon de Ang Lee (2000)
Timbuktu de Abderrahmane Sissako (2014)
Titanic de James Cameron (1997)
To be or not to be de Ernst Lubitsch (1942)
Tokyo Eyes de Jean-Pierre Limosin (1998)
Tomboy de Céline Sciamma (2011)
Tous au Larzac de Christian Rouaud (2011)
Tous les autres s'appellent Ali de Rainer Werner Fassbinder (1973)
Tout sur ma mère de Pedro Almodovar (1998)
Trahison de Philippe Faucon (2005)
Traversée (La) de Florence Mialhe (2021).
Tu ne tueras point de Mel Gibson *(2016)*
Un beau matin de Serge Avédikian (2005)
Valse avec Bachir de Ari Folman (2008)
Vertigo de Alfred Hitchcock (1958)
Vie sauvage de Cédric Kahn (2014)
Vierge, les coptes et moi (La) de Namir Abdel Meseeh (2011)
Voyage de Chihiro (Le) de Hayao Miyazaki (2001)

Wendy & Lucy de Kelly Reichardt (2008)
Yeux sans visage (Les) de Georges Franju (1960)
Your name (君の名は。) de Makoto Shinkai (2016)

Liste des tableaux et des figures

Index des tableaux

Tableau 1: Récapitulatif de ma formation universitaire.....20

Tableau 2 : Tableau synthétique des données empiriques.....135

Tableau 3 : Répartition des films du catalogue LAAC – année 2021-2022. Source : Bilan national CNC.....172

Tableau 4 : Évolution du nombre d'inscrits et d'entrées (MP et LR).....204

Tableau 5 : Répartition des inscriptions des élèves au dispositif LAAC en Occitanie par département.....210

Tableau 6 : Répartition des élèves ayant participé à des interventions dans les deux académies de la région Occitanie en 2021-2022 (extrait). Source : Bilan LAAC - CNC.. 212

Tableau 7 : Liste des intervenants ayant participé aux questionnaires ou ayant été présents lors de temps d'observation participante.....285

Tableau 8 : Formes et modalités pédagogiques des interventions extérieures.....368

Index des figures

Figure 1: Chiffres-clés du dispositif LAAC 2021-2022. Source : Bilan national CNC (1)..27

Figure 2 : Chiffres-clés de LAAC au niveau national pour l'année 2021-2022. Source : Bilan national du CNC (2).....28

Figure 3 : Moments-clés de la recherche et articulation empirie/ théorie D'après Albero et Palvandi (2022).....34

Figure 4 : Couverture de la Revue du cinéma éducateur, n° 4, février 1937.....46

Figure 5 : Modèle trilogique du dispositif (Albero, 2011).....109

Figure 6 : La conduite d'enquêtes et son lien avec le cadre théorique.....121

Figure 7: Présentation statistique des 1276 jeunes enquêtés (juin 2022).....131

Figure 8 : Étapes du recueil des données empiriques.....136

Figure 9 : Extraits des carnets de thèse.....142

Figure 10: Carte politique de l’Occitanie formée des anciennes régions LR et MP.....183

Figure 11: Carte des départements de la région Occitanie.....183

Figure 12 : Présentation officielle des champs d’activité de Cinéphilae (site Internet).….190

Figure 13 : Rencontre avec Jimmy Laporal-Trésor, réalisateur du film Les Rascals (2022) au Festival Cinéma d'Alès - Itinérances (mars 2023). Crédit : Midi libre-Alexis Bethune 197

Figure 14 : Carte représentant la répartition des structures partenaires LAAC dans le LR (2015-2016). Source : Bilan LAAC LR 2015-2016.....198

Figure 15 : Abel Jaffri devant des lycéens de Limoux et de St Christol-les-Alès.....203

Figure 16 : Changement de nom et de logo du dispositif en MP : à gauche : l’ancien logo JLC (Jeunes et lycéens au cinéma) ; à droite : le logo LAAC présent sur les programmes (en haut) et celui sur le générique de présentation du programme 2023-2024 et reprenant la typographie utilisée à l’échelle nationale.....207

Figure 17 : Carte des salles de cinéma partenaires de LAAC en Occitanie. Source : plaquette de programmation 2021-2022.....211

Figure 18 : Présentation des profils des 1276 jeunes enquêtés par questionnaire en juin 2022.....219

Figure 19 : Diaporama présentant les pratiques des jeunes spectateurs (juin 2022).....225

Figure 20 : Diaporama présentant la fréquentation des salles de cinéma par les jeunes enquêtés (juin 2022).....227

Figure 21 : Diaporama présentant les pratiques différentiées des jeunes spectateurs (juin 2022).....233

Figure 22 : Diaporama présentant la « réception » des cinq films du dispositif LAAC projetés entre 2019 et 2022 (à partir des données relatives aux enquêtes par questionnaires) 240

Figure 23 : Diaporama présentant la « réception » des films projetés en 2019-2020.....243

Figure 24 : Diaporama présentant la « réception » des films LAAC projetés au cours de l’année 2021-2022.....247

Figure 25 : Diaporama présentant certains résultats statistiques (1).....249

Figure 26: Diaporama présentant certains résultats statistiques (2).....250

Figure 27 : Diaporama « Corps à corps : l’expérience spectatorielle face aux corps représentés » (1).....251

Figure 28 : Diaporama « Corps à corps : l’expérience spectatorielle face aux corps représentés » (2).....252

Figure 29 : Diaporama présentant la perception des objectifs de LAAC par les jeunes enquêtés (juin 2022).....257

Figure 30 : Diaporama présentant les réponses des élèves à propos des apports perçus (ou non).....258

Figure 31: Diaporama présentant le rapport à la salle de cinéma des adolescents dans le cadre de LAAC.....270

Figure 32 : Diaporama présentant le regard porté par les jeunes enquêtés sur les intervenants.....277

Figure 33 : Répartition des interventions selon le genre et l’âge.....289

Figure 34 : Répartition des films selon s’ils ont été réalisés par des hommes ou des femmes. Source : Bilan national LAAC 2021-2022 – CNC.....389

Figure 35 : Formation Cin'aimant lors des rencontres professionnelles organisées par l'association En regards en partenariat avec l’ACREAMP et le festival Cinélatino autour de la thématique « Quelle(s) médiation(s) autour d’un film ? » (mars 2018). Photo En regards 394

Figure 36 : Formation DDLP (septembre 2021). Photographie personnelle.....405

Figure 37 : Mise en situation lors de la formation dédiée à l'usage de la table Mashup (novembre 2021) Photographies personnelles.....406

Figure 38 : Formation autour de la création sonore (novembre 2021). Photographies personnelles.....410

Figure 39: Écoute sonore lors des rencontres nationales LAAC à Nantes (juin 2023). Photographie personnelle.....414

Figure 40 : Extrait du diaporama proposé lors du séminaire doctorale (janvier 2023).....414

Table des matières

Remerciements.....5
Liste des abréviations.....11

Introduction. Genèse et contexte de la recherche.....15
1. Retour aux sources : un parcours de formation et professionnel non linéaire.....17
2. La genèse du projet de thèse en terrain mouvant : moments fondateurs et bifurcations.....20
2.1. L'étude d'impact d'un dispositif d'éducation au cinéma à l'école primaire 21
2.2. Les préoccupations du terrain : une enquête initiatrice (Midi-Pyrénées, 2015-2016).....22
2.3. Incertitudes, fluctuation et crise : une odyssée à l'épreuve des changements 24
3. Une éclaircie dans la tourmente : un projet qui se redessine à partir d'un nouveau terrain.....26
3.1. Présentation du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC).....26
3.2. Une enquête « professionnelle » comme enquête empirique exploratoire ?.29
4. Structuration générale de la recherche.....32
5. Les choix d'exposition de la recherche : choix d'écriture et logiques communicationnelles.....35
6. Plan de la thèse.....37

PARTIE 1. Construction de l'objet de recherche, problématisation et méthodologie 41

Chapitre 1 – Le contexte d'émergence d'un dispositif institutionnel d'éducation au cinéma.....43
1. Éducation à l'image, éducation au cinéma : repères historiques pour éclairer l'héritage et la naissance de LAAC.....43
1.1. Cinéma et éducation pendant l'entre-deux-guerres.....44
1.2. L'effervescence de l'Après-Guerre.....47
1.3. Vers l'institutionnalisation de l'éducation à l'image.....50
1.4. La naissance des dispositifs nationaux d'éducation au cinéma.....52
2. Les enjeux de la démocratisation culturelle : repères historiques pour comprendre l'ancrage de LAAC.....55
2.1. L'éducation populaire et le Front populaire comme toiles de fond.....55
2.2. L'intervention de l'État et la démocratisation culturelle.....57
2.3. Le modèle de « développement culturel ».....58
2.4. De la démocratisation à la démocratie culturelle ?.....59
3. Culture(s), démocratisation de la culture et démocratie culturelle.....61
3.1. Questions de définitions.....61

3.2. Culture(s), objet scientifique.....62
3.3. La culture dans une perspective historico-culturelle.....64
3.4. Culture pour tous, culture pour chacun.....65
4. L'École au cœur des politiques culturelles.....67
4.1. L'École, lieu de démocratisation culturelle ?.....67
4.2. Culture commune, dispositions et éducation à….....69
4.3. L'École, un levier du développement des publics de la culture.....71
Chapitre 2. La diversité d'un champ de recherches et de pratiques.....75
1. L'éducation au cinéma et le dispositif LAAC à l'épreuve des sciences humaines : approches historiques, communicationnelles, sociologiques et didactiques.....75
2. L'éducation esthétique au service de l'émancipation.....82
3. La scolarisation de l'art et de la culture.....84
4. D'autres approches de l'EAC, à la croisée des disciplines et des focales.....87
5. Médiations et intermédiaires culturels.....90
Chapitre 3. Problématique : penser le dispositif LAAC dans un contexte de transformation des cultures juvéniles et de reconfiguration des transmissions culturelles.....95
1. Cultures juvéniles et pratiques culturelles des adolescents en mutation : un contexte de changement à réinterroger pour éclairer le dispositif LAAC.....95
1.1. L'enfance et l'adolescence : un déplacement de regard.....96
1.2. Mutations des cultures adolescentes, (r)évolution des pratiques culturelles juvéniles.....98
2. Reconfiguration des transmissions culturelles en question.....103
Chapitre 4. Positionnement scientifique et démarche de recherche : les enjeux épistémologiques.....111
1. Une recherche sur, avec et pour : les enjeux et le rapport au terrain en question..111
2. S'inscrire dans le paradigme constructiviste, adopter la pensée complexe.....114
3. Une orientation interdisciplinaire pour interroger la complexité.....117
4. La dynamique spiralaire de la recherche.....119
5. L'articulation épistémique/empirique.....121
5.1. Le « moment » exploratoire : un point de vue sur….....121
5.2. Le recueil et la construction des données : la théorie comme boussole.....123
5.3. Le cheminement théorique au service de l'analyse des données et de la valorisation de leurs résultats.....125
Chapitre 5. Une méthodologie qualitative.....127
1. Méthodes et techniques de recueil de données croisées.....127
1.1. La combinaison de méthodes et de techniques pour explorer la complexité 127
1.2. L'enquête par questionnaires.....128
1.3. L'observation participante.....132
1.4. L'enquête par entretiens semi-directifs.....134
1.5. Les documents.....137

2. Le traitement et l'analyse des données : construire du sens à partir des données empiriques.....137
2.1. L'organisation des matériaux, un premier temps du processus d'analyse. 138
2.2. Une approche qualitative et itérative : du traitement à l'analyse des données 139
2.3. Écrire comme praxis d'analyse.....140
2.4. Les grandes étapes de la démarche analytique.....143
2.5. Des spécificités propres à chaque niveau d'analyse.....144

PARTIE 2. LAAC produit-construit. Les dimensions idéelles, politiques et organisationnelles de LAAC.....147

Chapitre 6. Valeurs, modèles, principes véhiculés par les discours institutionnels151
1. L'éducation au cinéma comme art.....151
2. La culture cinématographique accessible à tous.....155
3. Le cinéma pour éduquer et former des spectateurs éclairés.....157

Chapitre 7. Des enjeux culturels, politiques et économiques à l'échelle nationale.161
1. LAAC au service de la formation du citoyen.....161
2. LAAC au cœur du renouvellement des publics de cinéma.....162
3. Les partenaires culturels, des acteurs-clés du dispositif LAAC.....165

Chapitre 8. Du national au local, l'organisation d'un dispositif partenarial complexe.....169
1. La place fondamentale du CNC dans le pilotage national.....169
1.1. Un dispositif d'éducation au cinéma placé sous une triple tutelle ministérielle.....169
1.2. Le rôle du CNC.....170
1.3. D'une commission nationale LAAC à un comité de pilotage national.....171
1.4. Le comité de sélection de films.....171
2. Acteurs et structuration de LAAC à l'échelle régionale.....176
2.1. Les acteurs institutionnels.....176
2.2. Le comité de pilotage local.....177
2.3. Les établissements scolaires.....178
2.4. Les professionnels du cinéma : exploitants et distributeurs.....178
3. Le rôle des coordinations locales dans la structuration partenariale complexe de LAAC.....179

Chapitre 9. Le déploiement de LAAC à l'échelle de l'Occitanie.....183
1. LAAC, un enjeu de politique locale.....184
1.1. La décentralisation et la déconcentration des enjeux du dispositif national 184
1.2. Un enjeu de valorisation de la filière cinématographique.....185
2. La coordination Midi-Pyrénées de « Jeunes et lycéens au cinéma » (JLC), ancêtre de LAAC.....188
2.1. Cinéphilae, au service des salles de cinéma de proximité.....189

2.2. Les films du catalogue et leur accompagnement au cœur du dispositif en Midi-Pyrénées.....*191*
3. La coordination Languedoc-Roussillon de LAAC.....196
3.1. Le festival Cinéma d'Alès - Itinérances.....*196*
3.2. Une structuration « décentralisée ».....*197*
3.3. Un lien fort à la production locale.....*199*
3.4. Un « accompagnement ambitieux » revendiqué.....*202*
4. L'invention de LAAC Occitanie dans le contexte de fusion : une coordination à deux têtes.....205
4.1. Une politique culturelle régionale à inventer dans un climat de fusion tendu.....*205*
4.2. Un modèle de fusion ou de juxtaposition ?.....*206*
4.3. Des différences au sein de LAAC Occitanie : approche statistique (2021-2022).....*209*
Synthèse de la deuxième partie.....213
PARTIE 3 : L'expérience de LAAC par les adolescents au regard de leurs pratiques autonomes et familiales.....215
Chapitre 10. Spectateurs ordinaires et consommateurs éclectiques : des publics adolescents hors temps scolaire.....221
1. Spectateurs mainstream….....221
2. … mais aussi éclectiques et dissonants.....223
3. Les non-consommateurs/spectateurs de cinéma.....225
4. Des multi-usagers du numérique.....227
5. Consommateurs cosmopolites et poly-spectateurs : le corps prescripteur.....230
6. Les conditions de fréquentation des salles de cinéma par les adolescents.....233
Chapitre 11. Des publics captifs face aux films du dispositif : la perception des spectateurs-élèves.....237
1. Un grand écart : culture versus divertissement.....237
2. Regards sur les films du dispositif LAAC en Occitanie (2019-2022).....240
3. Corps et affects comme outils pour la construction des critères d'appréciation…245
4. Expériences plurielles, expériences différentiées.....248
5. Corps à corps : l'expérience spectatorielle face aux scènes « difficiles ».....250
Chapitre 12. Enjeux et conditions de médiation du dispositif LAAC sous l'œil des jeunes spectateurs.....255
1. Des objectifs pluriels visés par la programmation.....255
2. LAAC comme une ouverture culturelle.....258
3. LAAC, une entrée possible vers la connaissance et la réflexion.....261
3.1. Culture générale, savoirs scolaires et culture cinématographique.....*261*
3.2. Les films du dispositif comme des « leçons de vie ».....*262*
3.3. Spectateurs émus, spectateurs réflexifs : comment les films bousculent.…263
4. Voir un film au cinéma plutôt qu'en classe : entre distraction et attention.....266
5. Les interventions, un accompagnement-clé dans la construction d'un rapport aux films sensible et critique.....271

Synthèse de la troisième partie....278

PARTIE 4. La place des intervenants dans le dispositif LAAC : entre héritages et réinventions....281

Chapitre 13. Des figures plurielles, des profils diversifiés : un groupe mal identifié construit autour de l'activité d'« intervenant cinéma »....287

1. Être intervenant cinéma malgré le flou institutionnel....287
2. Hétérogénéité des profils : genres et générations....289
3. Les rapports des intervenants aux structures coordinatrices....291
4. Pluralité des trajectoires de formation et des expériences professionnelles....294

4.1. La cinéphilie et la connaissance du cinéma....294
4.2. La médiation culturelle comme formation....295
4.3. Apprendre « sur le tas »....295
4.4. Des expériences dans les champs de l'éducation, de l'animation socioculturelle, de l'intervention sociale et de la formation pour adultes....296
4.5. Se former tout au long de la vie....298

5. De l'artiste intervenant à l'intervenante-coordinatrice : des hommes et femmes-orchestres....299

Chapitre 14. Les intervenants cinéma : des partenaires culturels en milieu scolaire 303

1. Les enseignants, des alliés contre vents-et-marées ?....304
2. Se construire comme intervenant aux côtés des enseignants....306
3. L'intervenant extérieur aux multiples facettes : le regard porté par les enseignants 308
4. L'intervenant, quel partenaire ? Des attentes divergentes....312
5. L'intervenant, expert de l'analyse filmique ou médiateur de savoirs professionnels ?....314

Chapitre 15. Enjeux et sens : rapports à l'éducation au cinéma et investissement dans le dispositif LAAC....319

1. Le rapport des intervenants aux films LAAC et aux jeunes spectateurs....319

1.1. Faire découvrir une programmation cinématographique éclectique....319
1.2. Penser les écarts de pratiques spectatorielles entre les adolescents et le dispositif LAAC....322

2. Accompagner les films : entre éducation au cinéma et éducation par le cinéma, entre approche sensible et processus critique....327

2.1. Se construire comme « passeur » et « médiatrice » : la place des publics dans les interventions....327
2.2. Accompagner les films : relier le fond et la forme, l'éducatif et la culture, l'art et le politique....330
2.3. Laisser une trace au-delà du film. 333
2.4. Ouvrir ou transformer les regards ?....334
2.5. S'émanciper de la forme scolaire ?....336
2.6. Passeurs d'un rapport sensible à un rapport réflexif au cinéma ?....338

Synthèse de la quatrième partie....340

PARTIE 5. LAAC, un dispositif en mouvement.....343

Chapitre 16. Des environnements de la transmission culturelle en mutation.....347

1. L'École, un lieu de transmission qui change.....347

1.1. Institution et réforme.....347

1.2. Des savoirs, des cultures et des pédagogies en mouvement ?.....349

2. LAAC face aux métamorphoses de la politique éducative et culturelle.....351

3. Des élèves adolescents qui se transforment au contact des médiacultures.....355

Chapitre 17. Vers un renouvellement des pratiques d'intervention dans un contexte de reconfiguration des transmissions culturelles.....359

1. Le regard des enseignants sur la relation des intervenants aux élèves.....359

2. LAAC en période de Covid-19 : un moment d'expérimentation en situation d'incertitude.....361

3. Diversification des interventions : entre continuité et renouvellement des formes 364

4. Les publics élèves reconsidérés ? Des ponts et des liens en construction.....369

5. L'interactivité à travers le sensible et la pratique : mobiliser et interagir avec les élèves au travers des émotions et du corps.....372

6. Les expériences au cœur des (trans)formations.....376

Chapitre 18. La coordination face aux reconfigurations des transmissions culturelles.....381

1. Un rôle en mouvement, des enjeux qui évoluent.....381

2. Programmer, un geste évolutif : les publics et les enjeux de société comme repères mouvants.....383

2.1. Programmer pour… un public, des publics qui changent ?.....383

2.2. Programmer, en interaction avec le contexte sociétal.....386

Chapitre 19. Une coordination porteuse de changement : des actions pour accompagner ou transformer les pratiques des intervenants ?.....393

1. La situation sanitaire ou l'art de réinventer dans l'incertitude.....395

2. Enquêter sur le rapport au cinéma des adolescents et leurs expériences de LAAC 396

3. Des temps de rencontre pour accompagner la réflexion et la transformation des pratiques d'intervention.....398

4. Des actions de formation pour accompagner la transformation des pratiques.....404

5. Un documentaire sonore pour documenter les pratiques ou accompagner le changement ? La participation des acteurs … et de la chercheuse.....408

Synthèse de la cinquième partie.....415

Conclusion générale.....417

1. Une synthèse linéaire.....418

1.1. LAAC produit-construit. Les dimensions idéelles, politiques et organisationnelles.....418

1.2. L'expérience de LAAC par les adolescents au regard de leurs pratiques autonomes et familiales.....419

1.3. La place des intervenants et des enseignants dans le dispositif LAAC : entre héritages et réinventions.....*420*
1.4. LAAC, un dispositif en mouvement.....*422*
2. LAAC, un dispositif kaléïdoscopique : des appropriations multiples.....424
2.1. LAAC, un espace de médiation, de normalisation et de domestication, d'émancipation ?.....*425*
2.2. LAAC, un dispositif éducatif, d'éducation au cinéma, d'éducation par le cinéma ?.....*426*
2.3. LAAC, lieu de construction d'un consommateur-citoyen éclairé, d'un spectateur émancipé ?.....*427*
2.4. LAAC, une expérience sensible, esthétique, savante, réflexive, attentive ?.....*428*
2.5. LAAC, un espace d'interaction, de confrontation, transitionnel, intermédiaire ?.....*430*
2.6. LAAC : un ensemble hétérogène, un monde social ouvert, un système dynamique, un dispositif complexe.....*431*
3. Repenser LAAC en contexte de reconfiguration des transmissions éducatives et culturelles.....434
3.1. Les objectifs, les enjeux de la transmission : pourquoi montrer des films, pourquoi intervenir auprès des adolescents ?.....*434*
3.2. Les films, les interventions, les expériences : que transmettre, que construire ?.....*436*
3.3. Les conditions de la médiation, les pratiques d'intervention : comment ?.....*438*
4. Analyse critique, limites et perspectives de la recherche.....441
4.1. Des conditions d'effectivité de la connaissance.....*441*
4.2. Apports et limites de la recherche.....*443*
4.3. Des perspectives de recherche.....*444*
4.4. Ouverture : se repérer, relier, s'émanciper.....*445*

Bibliographie.....449
Sources documentaires.....493
Filmographie.....497
Liste des tableaux et des figures.....501
Résumé.....513
Abstract.....514

Résumé

Inscrite en sciences de l'éducation et de la formation et en sciences de l'information et de la communication, cette thèse de doctorat s'intéresse aux différentes appropriations du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (LAAC) tel qu'il se déploie en Occitanie dans un contexte de transformations des pratiques spectatorielles des adolescents et de reconfiguration des transmissions culturelles.

À l'aune de la « pensée complexe » (Morin, 1990), notre recherche qualitative vise à documenter et à comprendre comment les acteurs (élèves, intervenants, enseignants) perçoivent et s'approprient les enjeux de LAAC et à explorer les processus de médiation et de réception au sein de la « chaîne de coopération » (Becker, 1988) entre différents acteurs. À partir de l'analyse de données empiriques (observations participantes, questionnaires, entretiens), notre thèse met en évidence l'hétérogénéité des appropriations d'un dispositif reposant sur un héritage ambivalent construit à partir de conceptions différentes, voire divergentes, de l'éducation au cinéma, et se trouvant lui-même modifié par les transformations de la société.

Si les dimensions idéelles, institutionnelles et organisationnelles (Albero, 2010, 2011, 2018) en déterminent la construction historique et sociale aux échelles macro et meso, elles ne sauraient suffire pour caractériser le dispositif. Saisir la façon dont les acteurs perçoivent et interprètent les sens de LAAC au regard de ceux inscrits institutionnellement permet d'en réinterroger les enjeux, les conditions et les pratiques. L'analyse des interactions au sein de l'ensemble de la chaîne permet de reconsidérer le rôle des acteurs dans les dynamiques à l'œuvre au sein du dispositif ainsi saisi comme un ensemble complexe et, plus généralement, de renouveler la réflexion sur le rôle de l'éducation et des transmissions culturelles dans un monde problématique (Fabre, 2011).

Mots clefs : *dispositif d'éducation artistique et culturelle, éducation au cinéma, (inter)médiation, transmission culturelle, réception, pratiques professionnelles, accompagnement du changement.*

Abstract

This PhD thesis is part of the realm of educational sciences and information and communication sciences. It focuses on the programme Lycéens et Apprentis au Cinéma (LAAC) and more particularly the various ways it has been assimilated by actors in Occitania, in an increasingly changing context of mediatic consumption and behaviours by teenagers as well as fast changing alteration of cultural mediation.

In the light of Edgar Morin's complex thought, the purpose of this research will be to document and understand how actors – students, cultural workers and teachers – perceive and draw on the LAAC programme, and to probe the various processes at stake in the cooperation chain, in terms of mediation and reception. On the basis of empirical data collected from participatory observation, questionnaires and (group or individual) discussions, this research shows how heterogeneous the appropriation of the programme has been. This is partly due to its ambivalent legacy, as it is rooted in differing – occasionally antagonistic – conceptions of cinema education. Also, the programme itself has been altered by societal change.

Although the historical and social construction of the LAAC programme, be it at macro or meso levels, has been shaped by its ideational, institutional and organisational dimensions, more elements must be taken into account to aptly define it. Comprehending how actors view and interpret the purpose of LAAC in relation to other institution-based programmes enables to question anew its conditions, practices and issues. By analyzing the interactions occurring in the whole chain, this research aims at reconsidering the specific roles of actors in the the dynamics at work in the programme within a more complex framework, thereby renewing the reflection on the role of education and cultural transmission in a challenging world.

Keywords : *educational and cultural programme, film education, intermediation, cultural transmission, reception, work practices, change management and support.*