

Archat-Tatah Caroline. Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013, 228 p.

Alain Kerlan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4189>

DOI : 10.4000/rfp.4189

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2013

Pagination : 159-162

ISBN : 978-2-84788-494-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Alain Kerlan, « Archat-Tatah Caroline. *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2013, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4189> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4189>

NOTES CRITIQUES

ARCHAT-TATAH Caroline. *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013, 228 p.

Les travaux universitaires consacrés aux questions de l'art à l'école sont suffisamment rares pour qu'on commence par saluer la parution de l'ouvrage de C. Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma*, sous-titré *Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Comme le souligne opportunément É. Bautier dans la préface qu'elle consacre à ce travail, nous n'en sommes plus, aujourd'hui, à l'exigence d'une défense curriculaire au profit d'un ensemble de disciplines, les disciplines artistiques, trop longtemps ignorées ou marginalisées, mais bien en devoir 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.

Voilà donc pour toutes les sciences qui s'occupent d'éducation un objet qui mérite qu'elles s'y arrêtent, qui engage plus que des pratiques et des contenus spécifiques, comme en témoignent les débats et les dissensions qui l'accompagnent aussitôt qu'il est question de finalités et d'objectifs, aussitôt qu'on tente d'en apprécier les enjeux.

Cinéma à l'école, cinéma et école

Reste qu'il n'y a pas d'art en général, qu'il n'existe qu'une diversité de pratiques, de formes et de disciplines artistiques, et que c'est cette diversité que les programmes et les textes réglementaires invitent désormais à l'école. Le choix de C. Archat-Tatah s'est porté sur le cinéma. Choix judicieux, pour au moins deux raisons. La première s'impose quand on rappelle que le cinéma a été très tôt un enjeu éducatif, et pas seulement dans l'école, mais d'abord et surtout dans le champ politique, comme puissant vecteur d'éducation des masses, d'éducation populaire. Il y a bien, comme l'écrit C. Archat-Tatah, « une fonction sociale et éducative du cinéma », et ce rôle social « lui fut attribué dès son invention » (p. 34). Et si l'école a tardé à l'intégrer, reste tout de même que son intégration – que l'ouvrage relate partiellement, trop par-

tiellement sans doute – est aujourd'hui l'une des mieux institutionnalisées. Les différents dispositifs en faveur du cinéma à l'école, au collège, au lycée ont aujourd'hui un passé qui compte. La seconde raison n'est pas sans lien avec la première : le cinéma est de toutes les pratiques artistiques et culturelles assurément la plus familière aux élèves. Fausse ou trompeuse familiarité néanmoins, comme le relève également l'auteure : la distance est grande entre l'usage que font les élèves des images et cet objet que devient le cinéma dès lors qu'il est transmué en objet scolaire, dès lors qu'il entre au panthéon de la culture scolaire.

La scolarisation nécessaire

La complexité de l'objet « art à l'école », même sagement ramené à l'étude d'un genre artistique précis, ici le cinéma, contraint le chercheur à privilégier un angle d'analyse. Celui qu'a choisi C. Archat-Tatah concerne bien les apprentissages dont le cinéma est l'objet et le vecteur, apprentissages des savoirs spécifiques au cinéma, sans ignorer les apprentissages proprement scolaires dont on sait que les pratiques artistiques sont supposées les favoriser. Toutefois, cette question de l'apprentissage du cinéma à l'école est enchâssée dans une autre question, laquelle délimite l'enjeu central de l'ouvrage : celle de l'entrée dans l'école d'une discipline artistique ou d'un objet culturel qui ne lui sont pas d'emblée conformés et qui ne peuvent s'y installer qu'au prix d'un processus d'assimilation, de transformation et de conformation : le processus de *scolarisation*. C. Archat-Tatah emprunte aux travaux d'A. Chervel consacrés notamment à l'histoire et à l'institution scolaire d'une discipline, le « français », un point de vue assurément pertinent s'agissant d'un objet culturel, le film de cinéma, largement étranger à l'univers scolaire. Que reste-t-il du cinéma quand il entre dans l'école ? Mais surtout : comment faire du cinéma un objet scolaire, se prêtant donc à l'étude et à la réflexion, et surtout, comment néanmoins préserver, dans ce processus de scolarisation, ce qui constitue la spécificité de toute œuvre d'art et que le cinéma accomplit exemplairement, l'unité du sensible et de l'intelligible, de l'émotion et de la compréhension, de la singularité et du commun ? Le choix du cinéma, objet culturel assez bien apprivoisé par l'école comme « objet

à lire », pourrait conduire à laisser de côté ce que font à l'école des arts moins scolarisables ; il n'en est rien, et l'auteure entend bien ne pas se dérober devant cette exigence s'imposant à quiconque prend l'esthétique au sérieux.

Pluralité théorique

C'est aux enjeux et aux conditions d'une scolarisation réussie et respectueuse de l'objet esthétique qu'est un film que se consacre notamment la seconde partie de l'ouvrage. Il faut préciser que l'enchevêtrement des interrogations que suscite chez l'auteure le processus de scolarisation du cinéma est lui-même pris dans une perspective que l'on peut qualifier de « socio-didactique » ou de « socio-pédagogique », opposant au « moins d'école » souvent associé aux pratiques innovantes et aux pédagogies de l'expression, réputées plus soucieuses de la parole des élèves que des œuvres elles-mêmes, une exigence de scolarisation, d'un « surcroît d'école », au bénéfice des élèves les plus fragiles et les plus éloignés de la culture scolaire, lesquels, n'ayant pas « spontanément » le rapport aux objets culturels qu'exigent les apprentissages scolaires, seraient confinés au registre de l'expression immédiate si la reconfiguration sur un plan scolaire ne leur ouvrait les portes d'une reprise réflexive de l'expression première.

On aura donc compris que l'entreprise de C. Archat-Tatah tente d'articuler des problématiques complexes. On doit de surcroît ajouter que la première partie de l'ouvrage entreprend d'inscrire ce travail consacré à « ce que l'école fait avec le cinéma » dans une perspective plus vaste, interrogeant le mouvement de l'art dans l'école dans son histoire et sa signification, interrogeant en somme « ce que l'art fait dans l'école et à l'école ». L'intitulé de la première partie dit bien l'ambition : « L'art à l'école : genèse d'un projet, émergence d'interrogations ». Le lecteur peut comprendre que l'auteure ait ressenti cette nécessité. Le risque est néanmoins celui d'une trop grande généralité et de raccourcis contestables. En particulier, on peut s'interroger sur la pertinence d'une généalogie de l'art à l'école qui fait de la politique éducative des arts et de la culture impulsée depuis le ministère Malraux et relancée sous les ministères Lang-Tasca le *telos* d'une histoire dont le sens aurait été présent et poursuivi de longue date ; le débat sur l'éducation artistique qui opposa le philosophe Félix Ravaisson au sculpteur Eugène Guillaume, pour s'en tenir à un seul exemple, avait des enjeux spécifiques qu'une histoire rétrospective gomme abusivement.

Mais l'intérêt incontestable de l'ouvrage est ailleurs, et la réserve exprimée ici sur l'historique témoigne de diffi-

cultés inhérentes aux sciences de l'éducation, difficultés avivées semble-t-il quand elles s'attaquent aux objets et aux enjeux de l'éducation artistique et qui tiennent à leur pluralité même. Il faut ici, et l'auteure s'y emploie, recourir à l'histoire des disciplines, à l'étude des politiques éducatives, à la sociologie du *curriculum*, à la didactique, à la socio-linguistique, à l'approche socio-cognitive des apprentissages, à la philosophie esthétique, à l'esthétique cinématographique... La multiplicité de ces recours nécessaires explique l'abondance théorique des deux premières parties, précédant l'enquête empirique menée dans une école primaire et l'ingénieuse expérimentation pédagogique en collège sur laquelle s'achève l'ouvrage. Avant d'y venir, on notera que, de tous les recours théoriques, ceux qui sont empruntés à l'esthétique cinématographique ont le gain le plus élevé, font franchir à la recherche des étapes décisives. Ainsi, une formule venue de la lecture de J.-L. Comolli : « Regarder c'est voir que je vois » (p. 152) éclaire puissamment l'entreprise éducative relatée et analysée au chapitre IX. Ou encore cette définition du cinéma empruntée au même auteur : « une machine dialectique à fabriquer du proche avec le lointain et réciproquement » (p. 179). La bonne clé des arts à l'école se trouverait-elle au plus près des esthétiques spécifiques ?

Au sortir de la première partie de l'ouvrage, qu'il jugera peut-être un peu trop foisonnante, ou plus justement polycentrée, en raison, répétons-le, d'ambitions certes fondées, le lecteur devra accomplir le second détour théorique nécessaire aux fondations de la recherche empirique rapportée en troisième partie. On n'en développera pas ici les différents plans, il suffira de dire que ces fondations procèdent de la considération sociocognitive des pratiques langagières, et plus généralement qu'elles posent le langage, comme l'indique expressément le titre du chapitre IV, comme « lieu des apprentissages de la culture scolaire » (p. 83). Les références sur ce registre sont connues, depuis leurs fondements pragmatiques et esthétiques chez le Bakhtine d'*Esthétique de la création verbale*, jusqu'aux travaux, dans le champ de l'éducation, d'É. Bautier et de J.-Y. Rochex, de D. Bucheton et de J.-C. Chabanne, ici judicieusement mis à profit.

Enquête et expérimentation

Nous irons donc rapidement à la troisième et dernière partie de l'ouvrage, en signalant toutefois au lecteur qu'il trouvera dans la seconde partie une synthèse éclairante des références mobilisées. La curiosité d'un lecteur particulièrement attaché à l'œuvre de l'art en éducation le conduira sans doute à se demander ce qu'il en est du

cinéma à l'école, dès lors qu'il lui faut en passer par le canal des pratiques langagières. La réponse passe par une enquête empirique consacrée aux écrits produits par des élèves d'école primaire à partir de films de cinéma, sur des films de cinéma, dans des situations qu'on qualifiera d'ordinaires, en ce sens qu'elles sont assez représentatives des pratiques courantes, même si l'enquête reste singulière et qualitative ; elle passe ensuite par une expérimentation pédagogique, dont l'idée et la nécessité sont nées des limites révélées par la première enquête, et qui vise à les dépasser. Cette expérimentation utilise un outil numérique, nommé *Lignes de temps*, dont on dira seulement qu'il permet à chaque élève de (re)voir le film séquence par séquence, image par image, et d'inscrire directement en marge des images arrêtées et distancées ses commentaires et ressentis, rompant ainsi le rapport de fascination que constitue le rapport « naturel » à toute œuvre cinématographique.

Le lecteur du coup pourrait éprouver une certaine frustration quand l'affaire semble se réduire à une expérimentation en elle-même fort intéressante, mais peu susceptible d'éclairer à elle seule les multiples et décisifs enjeux que l'ouvrage aborde dans ses deux importantes parties théoriques. On s'interroge alors sur cet étrange point de fuite que devient le recours à cet outil fort séduisant qu'est l'outil numérique *Lignes de temps*, et surtout sur le sens que lui accorde l'auteure sur le plan des enjeux de sa réflexion. Faut-il y voir – qu'y voit-elle elle-même ? – une sorte de « sur-scolarisation » de l'objet cinématographique, faisant passer le texte filmique à quelque chose comme un hypertexte, seule et paradoxale voie susceptible de permettre aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire de se l'approprier ? On pourrait le croire lorsque C. Archat-Tatah considère le dispositif comme « un outil métacognitif » qui « encourage les pratiques expertes ordinairement réservées aux universitaires » (p. 167). Ou s'agit-il à l'inverse d'un outil dont l'usage surmonte, contourne et contrecarre certains des effets négatifs de la scolarisation des arts et de la culture ? Plusieurs réflexions, empiriquement fondées, de la dernière partie de l'ouvrage le laisseraient à penser. L'auteure montre ainsi les effets contre-performants de certains types d'exercices fort répandus dans l'école, comme « l'usage d'un lexique prêt pour l'emploi » dans lequel les élèves sont appelés à puiser pour écrire le cinéma : cette procédure « ne convient pas aux exigences de la scolarisation entendue comme construction d'un film comme objet d'étude et d'interrogation » (p. 142). De même, « la consigne d'écriture orientée sur le ressenti » manque ce qu'elle vise, faciliter l'accès de la culture aux élèves qui en sont plus éloignés, en en appelant à une parole personnelle supposée moins codée. « La consigne, constate C. Archat-Tatah, appelle clairement la

restitution d'impressions que les élèves les plus fragiles ne peuvent qu'interpréter sur le mode de l'expression d'un avis personnel et singulier. Elle ne les incite pas à se saisir de l'exercice d'écriture pour explorer ce qui a été vécu, perçu, ressenti, pensé » (p. 139). Y aurait-il une « bonne scolarisation », passant par un surcroît d'école, et non par un « moins d'école », comme ont pu le laisser à penser certaines pratiques inspirées de l'éducation nouvelle centrées sur l'expression des élèves ? On aura reconnu ici un débat dont les travaux de l'équipe ESCOL auront contribué à redéfinir les termes et les enjeux.

Reconfiguration et subjectivation

La réponse aux questions que peut se poser le lecteur semble se trouver dans la définition de la *scolarisation*, ici amorcée, et judicieusement précisée et théoriquement élaborée au fil des pages. Cette théorisation, au-delà d'une démonstration empirique dont l'auteure elle-même reconnaît les difficultés et les limites (cf. p. 148-149), constitue l'un des apports les plus précieux du travail de C. Archat-Tatah ; le besoin de théorie, dans le champ qu'ouvre la question des arts en éducation, est un besoin criant, une exigence de base, et ce travail l'illustre en contribuant à le satisfaire. La scolarisation y est pensée en étroite relation avec la notion de *reconfiguration*, à laquelle l'auteure attribue une vertu heuristique, sans doute pour en signaler le caractère métaphorique. La reconfiguration s'oppose à la construction du film comme un simple « objet à consommer de façon immédiate » (p. 141), à quoi mène le plus souvent l'appel au seul jugement d'appréciation. C'est pourquoi elle est « une exigence nécessaire » à la scolarisation du film. Sans cette opération, la distance qui sépare pour certains élèves les deux mondes, « celui du dehors de l'école où le jugement sur des œuvres apparaît comme vérité non interrogée », comme simple « restitution d'impressions », et « le monde scolaire qui exige la justification » se meut en véritable rupture.

Surtout, la reconfiguration, telle que la conçoit C. Archat-Tatah, relève le défi que constitue nécessairement la scolarisation de toute œuvre d'art. Toute œuvre d'art est en effet et indissociablement de l'ordre du sensible *et* de l'ordre de l'intelligible, de l'émotion *et* de la compréhension. Elle interpelle notre *singularité*. Toute œuvre d'art dès lors par nature résiste à la réduction du visible au lisible, du visuel au visible puis au lisible, réduction qui est bien la pente de la scolarisation. L'image d'art y devient texte à déchiffrer, et la relation à l'œuvre opération sémiologique. La singularité de l'expérience esthétique s'y dissout, ou du moins y est mise entre parenthèses. L'enseignement de « l'histoire des

arts » introduit récemment dans les programmes scolaires en fournirait de nombreuses et problématiques illustrations. C. Archat-Tatah ne méconnaît pas ce risque, et sa connaissance du devenir du cinéma dans l'école l'en aura sans doute amplement avertie. S'en remettre aux seules pratiques langagières pour permettre l'accès des élèves à une culture cinématographique qui ne sacrifie pas l'image – le visuel, pour parler comme Didi-Huberman – au texte, la singularité à des savoirs sans sujet, ne va pas sans difficultés, et c'est précisément pour dépasser ces difficultés, dont le chapitre VIII de l'ouvrage rend bien compte, que C. Archat-Tatah s'engage dans l'expérimentation que constitue le recours à l'outil numérique *Lignes de temps* comme dispositif d'écriture sur le cinéma au collège (chapitre IX).

L'auteure résume bien cet enjeu dans les dernières pages du chapitre VIII. « La question, écrit-elle, est alors de savoir comment l'école peut donner de l'importance à l'effet produit sur le spectateur sans enfermer les élèves dans l'expression d'une singularité isolée, sans les maintenir non plus dans les limites d'un usage restreint des genres socio-descriptifs » (p. 143). La réponse apportée à cette double exigence permet au lecteur de se ressaisir de la pleine portée de la notion de *reconfiguration*. En effet, si l'efficacité de l'outil, à en juger par le remarquable enrichissement du discours des élèves sur le film comme œuvre, confirme l'importance que revêt la possibilité de « circuler dans des modalités discursives différentes » (p. 145), et la fonction de ces dernières pour le développement et l'enrichissement « du registre cognitif des élèves » (p. 143), cette efficacité s'enracine plus profondément dans le *travail de subjectivation* qu'il autorise. Voilà l'enjeu ultime, et peut-être l'explication de l'importance que revêt aujourd'hui l'éducation artistique, au-delà d'une légitime exigence curriculaire : permettre à tous les élèves, non seulement d'accéder à la culture, mais de se construire dans le même mouvement comme sujet, comme subjectivité, construction sans laquelle il ne saurait y avoir d'entrée durable dans la culture. Si nous ne confondons pas le *moi* et le *soi*, nous ne confondrons pas « la valorisation de la singularité de chacun » (p. 145) avec la construction de soi comme subjectivité à partir de cette singularité. Comme le note C. Archat-Tatah, à l'école, « cette singularité se trouve rarement travaillée pour se construire comme subjectivité » (p. 145). Si nous ne confondons pas le *moi* et le *soi*, nous comprenons aussi qu'on « se construit comme sujet *avec* et *dans* son rapport à l'œuvre » (p. 146), qu'on se construit soi-même dans la construction de l'œuvre, et non dans l'exclusivité du ressenti singulier. Nous comprenons enfin qu'il n'y a pas de soi sans autre, et que tant l'œuvre que le sujet se construisent au sein d'une communauté, que l'expérience esthétique relève comme l'enseignait Kant du « sens

commun », qu'on ne confondra pas avec le consensus. C. Archat-Tatah le dit en un langage plus sociologique, en avançant qu'« envisager les œuvres cinématographiques comme des objets médiats » permet l'affiliation « en tant que sujet, élève, spectateur à une communauté qui dépasse la classe, les pairs, la famille » (p. 145), ou en évoquant « l'inscription sociale des élèves dans le milieu des spectateurs de cinéma » (p. 147).

L'ambition de l'auteure, comme le montrent l'introduction et toute la première partie de l'ouvrage, et même la seconde, n'était pas seulement d'étudier les apprentissages et les enseignements en jeu dans les dispositifs d'éducation au cinéma, mais aussi d'interroger la fonction éducative de l'art. L'analyse qu'elle propose a le mérite de contribuer à l'éclairer au plus près de son objet de recherche.

Alain Kerlan

Université Lumière-Lyon 2, EA Éducation, Cultures, Politiques

DAUNAY Bertrand, REUTER Yves & THÉPAUT Antoine. *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2013, 274 p.

Cet ouvrage collectif est issu du deuxième colloque de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD, janvier 2011 à Lille) même si, comme les éditeurs le précisent en avant-propos, il n'en constitue pas pour autant les actes. Le thème retenu des contenus disciplinaires (faisant intervenir les notions concomitantes de disciplines et de contenus) paraît à la fois fondateur et pérenne dans la perspective de didactique comparée qui est celle des auteurs de l'ouvrage. En introduction de l'ouvrage, B. Daunay et Y. Reuter arrivent sans peine à convaincre de la nécessité de faire se rencontrer les différentes didactiques autour de cette thématique. D'une part, la légitimité même des didactiques dépend de leur capacité à définir leur objet propre d'étude, le contenu disciplinaire constitutif d'une didactique donnée. D'autre part, le projet comparatiste ici défendu pourrait contribuer à élucider des aspects spécifiques (voire génériques ?) des questionnements ou approches didactiques sur l'enseignement et l'apprentissage des contenus disciplinaires. Dans leur propos introductif, B. Daunay et Y. Reuter présentent trois axes à même de structurer la problématisation de la thématique retenue : les catégories de contenus et leur mode d'organisation selon les disciplines, les manières dont les contenus spécifient l'enseignement et les apprentissages