



HAL
open science

Quel film d'enseignement ? L'outil et la pensée

Josette Ueberschlag

► **To cite this version:**

Josette Ueberschlag. Quel film d'enseignement ? L'outil et la pensée. *Inter CDI: revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire*, 2008, n°214, juillet/août 2008, pp. 38-44. hal-00466008

HAL Id: hal-00466008

<https://hal.science/hal-00466008>

Submitted on 28 May 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE FILM D'ENSEIGNEMENT :

L'OUTIL ET LA PENSÉE¹

Josette UEBERSCHLAG

CHERCHEUR AU COSMOS-CIMEOS (EA 4177), UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

Longtemps jusque vers les années 1970, éducateurs, gestionnaires de cinémathèques (les Offices régionaux en particulier), ainsi que ministères et associations – telles la puissante *Ligue de l'Enseignement* – se sont satisfaits pour caractériser les films d'enseignement, d'une terminologie quasi-inexistante, en tous cas peu opérante. À la Libération, la Commission ministérielle chargée de donner des visas d'enseignement a tranché le débat en spécifiant trois catégories : le film descriptif, le film de démonstration et le film de recherches².

DÉFINITIONS

Pour Henri Wallon, président de cette Commission – au décès de son ami, Paul Langevin –, « le film descriptif (ou d'information) est un film qui puise dans la réalité les documents que l'on met devant les yeux du spectateur »³. C'est par exemple le film qui décrit la visite d'une usine. Celui-ci s'impose lorsqu'il est difficile de présenter une réalité au public scolaire. Selon Tran-Thong, psychologue disciple de Wallon, ces films sont très justement qualifiés de *descriptifs* car « ils ne dépassent pas les objets tels que l'on peut les voir, par contre, leur but est de les faire voir dans les meilleures conditions »⁴.

Le film de *démonstration*, quant à lui, veut *démontrer* une propriété ou *démontrer* un processus technique, son but est d'exposer un à un les facteurs corrélés permettant d'élucider la loi ou de comprendre le fonctionnement d'un mécanisme. On a souvent dit du film qu'il ouvre sur la vie en sortant l'élève du cadre scolaire, alors qu'ici, ce n'est ni le monde d'un

¹ Le contenu de cet article s'appuie sur un travail universitaire de l'auteur :

Josette Ueberschlag, *Le film à intention heuristique, un média en faveur de l'apprentissage des sciences. Approche du concept au niveau de l'école élémentaire*, thèse soutenue à l'Université de Bourgogne en 2003, Lille, diffusion ANRT (Atelier national de reproduction des thèses) sous le numéro 43 334, 2004.

² Henri Wallon, conférence faite le jeudi 5 février 1953 dont le compte rendu « Le cinéma éducatif » figure dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, n°106, 1954, 58-79.

³ *Ibid.*, p. 62.

⁴ Tran-Thong, *La pensée pédagogique d'Henri Wallon (1879-1962)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1969, 174 pages, p. 119.

laboratoire de recherche, ni le résultat d'une enquête qui est présenté, mais bien l'univers de la classe qui est confirmé. Ce type de document filmique apparaît nécessairement comme un *outil didactique*, conçu aux yeux des élèves *dans le seul but de les instruire*.

Les films de recherche sont ceux qui rendent compte de phénomènes qui échappent à nos sens ou sont difficiles à percevoir (croissance d'une plante, division cellulaire, locomotion d'un cheval au galop etc.). Wallon inclut également dans cette catégorie les films où les auteurs ayant analysé un processus savent inventer une modélisation pour en rendre compte. Il cite par exemple, un dispositif à l'aide de bulles de savon qui rend compte de la déformation permanente des métaux. Le trajet des bulles permet d'imaginer le travail moléculaire s'effectuant dans le métal, alors même que le métal semble être revenu à sa forme première.

BÉNÉFICES DU CINÉMA EN MILIEU SCOLAIRE

Traiter de l'efficacité du cinéma en milieu scolaire mérite que nous nous interroguions aussi sur les conditions de réception du film. Il est hautement souhaitable que le film soit vu en classe entière de manière à permettre aux élèves de partager un moment collectif de découverte et de plaisir. Le cinéma est *un transport* vers un nouveau monde, *un moyen de transport en commun* analogue à un voyage en train. Toutes les places sont près de la fenêtre et c'est plein écran pour tous les voyageurs. Le voyage cinématographique devient alors un parcours, un cheminement de découvertes sur un itinéraire inconnu. De plus, le film, mieux que la vue d'un objet *réel* (paysage, fourmilière, machine en action etc.), permet de focaliser le regard des participants sur un détail important, car le cinéaste a les moyens techniques de faire converger leurs regards sur un fragment du réel. Ainsi, l'œil de la caméra dont les potentialités décuplent la perception humaine permet « d'excéder le visible, de découvrir l'au-delà des apparences et de dépasser le stade de l'œil ordinaire pour atteindre à quelque vision extra-lucide débouchant sur une intelligence nouvelle des choses »⁵. Pourquoi le cinéma, condensé d'espace-temps, devrait-il rester du côté d'un « voir de surface »⁶, au nom d'une reproduction fidèle de la nature ? Pourquoi ne pourrait-il pas s'aventurer de l'autre côté du

⁵ Josette Ueberschlag, « École et cinéma : ethnographie des films scientifiques » (pp. 165-177), *Cinéma-École : Aller-retour*, sous la direction de Didier Nourrisson et Paul Jeunet, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2001, 278 pages, p. 166.

⁶ Philippe Dubois, « Vue panoramique : L'affaire Marey-Lumière ou la question cinéma/photographie revisitée », *Les vingt premières années du cinéma français*, ouvrage collectif sous la direction de J. A. Gili, M. Lagny, M. Marie, V. Pinel, éd. Presses de la Sorbonne Nouvelle et de l'AFRHC, pp. 419-420.

miroir où la vision ralentie ou accélérée, syncopée parfois, est de l'ordre « d'une pénétration du réel, d'un voir absolu »⁷ qui met en lumière la profondeur des choses ?

Le temps n'est plus où les images n'avaient qu'un impact secondaire sur l'apprentissage. Nous sommes entrés dans l'ère de la civilisation de l'image, ainsi que de la médiatisation des messages informatifs. Par ses qualités émotionnelles et de mise en présence des phénomènes, le film peut sans doute devenir en milieu scolaire le pivot à partir duquel se renforceront les motivations, se formuleront des questions sur le réel, se concrétiseront des relations entre les élèves et se noueront des investigations à mener tous ensemble afin de répondre aux interrogations collectives. Auparavant, la structure des films, sans grande importance pourvu qu'elle se maintienne dans les limites d'une logique acceptée par tous, épousait un cadre classique d'*exposition linéaire* et de *transmission* d'un contenu. Les réalisateurs de cette première période du cinéma d'enseignement avaient un seul souci : illustrer la parole du maître afin que leurs films soient des compléments exemplaires de la leçon (emploi en *auxiliarité*). De nos jours, la question centrale à réfléchir est de savoir comment le professeur utilise le film dans le cadre de son cours ? Quel rôle lui dévolue-t-il ?

Afin d'introduire le débat, nous allons examiner schématiquement deux emplois du cinéma dans le cadre d'un cours. De cet examen, nous tirerons quelques points à méditer par les cinéastes qui s'attellent à ce type de réalisation.

DEUX MANIERES D'ENSEIGNER AVEC LE FILM

Tout effort pédagogique comporte quels que soient l'âge et le degré d'enseignement, essentiellement deux sortes de finalités. Il y a d'abord l'enseignement que nous appellerons *opératoire* parce qu'il cherche à transmettre un savoir pas à pas. En effet, soit il révèle le fonctionnement d'un mécanisme technique (turbine, moteur à explosion etc.), soit il permet de réussir une action factuelle (détecter une panne sur une machine, greffer un arbre fruitier etc.), soit encore, il explique un phénomène (pourquoi certains corps flottent-ils sur l'eau, d'autres non ?). Cet enseignement qui est de l'ordre de l'*instruction*, apporte des savoirs, autant explicatifs que pratiques. Il apparaît que cette transmission doit être précise, patiente, rigoureuse, *démonstrative* et procède par étapes minutieusement pensées. Le film

⁷ Josette Ueberschlag, 2001, *op. cit., supra*.

cinématographique intervient, dans ce cas, en *auxiliaire* pour l'enseignant et ainsi, doit facilement s'intégrer dans le corps même de son exposé. Les films assortis à ce type de transmission de savoirs peuvent être brefs, voire se limiter à une seule séquence illustrative qui ne couvre qu'une faible part du cours professé. Ils ont leur utilité dans certains apprentissages, en particulier dans l'enseignement des techniques.

Mais, le film, ce condensé d'images et de sons, ne se cantonne jamais à être simple reproduction du réel. S'il a effectivement une capacité à *re-présenter* la réalité, il garde néanmoins une ambiguïté constitutive. Les images filmiques appellent une interprétation qui les actualisent et les déterminent, mais aucune interprétation ne peut jamais exprimer tout l'*être* de l'image qui se prête toujours à d'autres lectures. Cet aspect génétique et ambigu du film dans la re-présentation du réel lui confère alors une capacité de significations à construire qui, ensuite, peuvent être redéployées sur le réel lui-même. Parce que l'image n'expose qu'un aspect du réel, elle plie le réel en le redéployant.

Poussons encore un peu plus loin l'analyse pour tenter d'explicitier ce qui se manifeste lors de la projection d'un film. Le phénomène *projection et réception* du film se comprend mieux en disant que la projection du film a lieu deux fois, une fois sur l'écran de la salle et une deuxième fois simultanément sur l'écran mental du spectateur. Cet « entre-deux » qui sépare écran mental et écran réel s'il est constitutif du film l'est surtout d'une *pensée visuelle*⁸ de l'élève, acteur dans la construction de ses propres savoirs. Deux stades se succèdent : l'élève est en pensée au centre d'un *faire interprétatif* avant de devenir bâtisseur d'un *faire cognitif*. Henri Wallon remarquait déjà que « *l'esprit forme des images en même temps que les yeux* »⁹. Par cette formule, il voulait préciser que les images que l'esprit forme à propos des images perceptives sont déjà des images intellectualisées, d'authentiques images conceptuelles. Ce face-à-face avec le film marque la phase inaugurale de l'acte d'appropriation autodidactique des images et des paroles.

Lorsque la réception du film est effectivement partagée, le film par son esthétique – c'est-à-dire induisant sentiments et émotions – fait émerger des formes de sympathie, crée du

⁸ Ce thème a été développé par l'auteur dans un ouvrage récent sur les débuts du cinéma d'enseignement : Josette Ueberschlag, *Jean Brérault, l'instituteur cinéaste (1898-1973)*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 332 pages.

⁹ Henri Wallon, « Le cinéma éducatif », conférence faite le 5 fév. 1953, publiée dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, n°106, 3^e trimestre de l'année 1954, p. 59.

liant social et de la cohésion dans le groupe. Le sentiment de connivence engendre un besoin de partage profond qui, de la part des élèves, se traduit par un travail interprétatif commun, premier pas vers l'objectivation d'un savoir. De la sorte, les expériences singulières de chacun assurent le débat sur les différents points de vue ; le dialogue entre les pairs qui s'instaure après la projection va plus loin que l'échange d'impressions, il permet d'examiner la question de l'altérité en tant qu'il y a présence d'un autre discours dans le discours : le film offre ainsi une dimension *heuristique* à l'échange « parce que l'élève n'y cherche pas *une vérité à dire*, mais une interprétation à construire qui prend en compte les spécificités individuelles et sociales du groupe »¹⁰.

Alors, la mise en commun, l'échange qui a lieu consiste à « pérégriner »¹¹ dans un système de valeurs préexistant. L'identité individuelle de chacun qui se constitue alors dans une relation de soi à autrui, selon Edmond Marc Lipiansky, où le regard de l'autre tient une place fondamentale s'affirme encore davantage dans le cadre d'une situation groupale¹². Communiquer en entrant dans *l'orchestre* des voix amies confère à chacun des élèves une identité collective puisqu'il écrit avec d'autres une interprétation filmique ayant une connotation affective forte. Ce type de participation en développant des liens sociaux fortifie, dans le même temps chez les élèves, l'expression d'eux-mêmes. Au niveau de la cohésion du groupe, s'opère en conséquence, un mouvement dialectique entre la constitution d'un groupe d'échanges et le renforcement des identités individuelles de chacun d'entre eux.

Entre le maître et « les apprenants »¹³ s'interposent, désormais, des ressources éducatives comme les films relevant de leur sphère privée. Aussi, l'enseignant dont le rôle hier était d'imprimer des notions dans leur esprit, à force de les répéter, entrevoit une autre action qui lui est dévolue, *relationnelle* celle-là, celle d'un *médiateur*, d'un *compagnon de route* et d'un *transmetteur de curiosité*. Avec cette visée, son premier geste de médiation culturelle est de déléguer au film le soin d'opérer *la rencontre des élèves* sur un thème choisi. La modalité de *pragmaticité* comme nous la dénommons¹⁴, accordée au film par le

¹⁰ Françoise Demougin, « Cinéma, école et manuels scolaires : quelles réalités et quels enjeux ? » (pp. 203-211), *Cinéma-École : Aller-retour*, op. cit., p. 210.

¹¹ Certeau (de) Michel, 1980 – *L'invention du quotidien I/ Arts de faire*, coll. 10 18, Paris, Union générale d'éditions, 375 pages, p. 285.

¹² Lipiansky Edmond Marc, 1992 – *Identité et communication. L'expérience groupale*, coll. Psychologie sociale, Paris, éd. PUF, 262 pages, p. 55.

¹³ André Giordan, *Apprendre !*, coll. Débats, Paris, Belin, 1998, 255 pages. Ce terme est employé continûment par André Giordan pour signifier que l'élève est le seul acteur de ses apprentissages.

¹⁴ Ici, le néologisme « pragmaticité » réfère à la « pragmatique » qui est une approche cognitive s'élaborant à partir d'interprétations potentielles.

professeur, permet à ses élèves d'être pleinement *acteurs*, voire *auteurs* des savoirs que le film leur donne le loisir de réfléchir. Dans un emploi pragmatique du film (second mode d'utilisation), le contexte de réception n'est plus enfermé dans des limites, cadenassé comme il l'est dans le cadre d'un usage auxiliaire ; son utilisation – mot auquel nous préférons celui de *résonance* – est orchestré cette fois, par les élèves eux-mêmes, et non plus par l'enseignant.

L'usage, dit *pragmatique*, du film tel que nous venons de le décrire crée de la pensée. En effet, en ouvrant sur un dialogue entre les membres du groupe, le film est constitutif de réflexions et d'actions pour expliquer, traduire, éclaircir, comprendre, justifier et argumenter. Mais aussi, la *pensée visuelle*, globale et syncrétique par essence, a ceci de particulier qu'elle permet un accès soudain à la connaissance. C'est une pensée par *flashes* comme disent les enfants. Un fragment d'image, un détail ou simplement un point de vue (le *punctum*¹⁵ de Roland Barthes) soulignent une attirance, « une fulguration » ; ce *quelque chose* de profondément personnel – cet œil qui pense – provoque dans l'en-soi « un ébranlement » et par là, congédie toute culture pour laquelle on s'abstient d'hériter du regard de l'autre. La détermination positive des images ne tiendrait-elle pas au fait que d'un détail jaillissent l'adhésion et l'intérêt du spectateur ?

Cette modalité particulière du film (dite en *pragmaticité* opposée à la précédente dite en *auxiliarité*) inverse la place et le rôle du film dans le processus éducatif. Ces deux usages correspondent à deux modes de communication interpersonnelle : le schéma linéaire (émetteur vers récepteur) et celui de *l'orchestre*. À ces deux façons de communiquer, correspondent également deux façons de concevoir l'apprentissage. Le média n'accomplit son rôle de *liant social* que, dans la mesure où aucune entrave n'est mise au primat de la relation. La modalité de *pragmaticité* favorise l'entrelacement fécond des interventions entre les compagnons de la classe ; la communication est circulaire, réflexive ou réverbérante, mais jamais banalement manipulatoire en vue d'un objectif strictement cognitif comme elle l'est dans un mode de réception en *auxiliarité* (cas de l'enseignement transmissif). Communiquer ici suppose que l'on entre dans *l'orchestre* des pairs et que l'on faufile sa voix (c'est-à-dire son interprétation) dans le jeu général¹⁶. Les élèves touchés intimement prennent le risque de

¹⁵ Roland Barthes, *La chambre claire. Note sur la photographie*, Gallimard-Le Seuil, 1980, 193 pages, pp. 80-82.

¹⁶ Pour Françoise Demougin, convoquer le média-film à l'école en adoptant ce type de dispositif, c'est s'adresser au *sujet social* que l'institution scolaire a bien du mal à reconnaître (*op. cit.*, p. 208).

parler. Chacun d'entre eux ose s'ouvrir aux camarades de sa propre façon de penser le réel. La résonance du film avec la pensée de l'élève assoit sa confiance en lui-même car le sentiment d'accord avec une pensée adulte lui permet de prendre conscience que les questions qu'il se pose, il n'est pas le seul à le faire. Se sentant soutenu par une sorte de connivence qu'il éprouve avec le film, il ose, à haute voix, faire part de sa façon de déchiffrer le réel (imagination créatrice) et recherche le dialogue avec les autres car lui-même se sent écouté (genèse d'une communication).

Pour synthétiser les utilisations "auxiliaire" ou "pragmatique" des films dédiés à l'école, nous utiliserons un tableau inspiré par celui de Cora Cohen¹⁷ pour les visites de musées par des scolaires.

¹⁷ Cohen Cora, 2001 – *Quand l'enfant devient visiteur : Une nouvelle approche du partenariat École / Musée*, Paris, éd. L'Harmattan, 218 pages, p. 27.

UTILISATION D'UN FILM EN MILIEU SCOLAIRE

Réception d'un film en AUXILIARITE	Réception d'un film en PRAGMATICITE
<p style="text-align: center;"><i>L'échange après le visionnement</i></p> <p style="text-align: center;">CARACTERE LINEAIRE ET MANIPULATOIRE DE LA COMMUNICATION MAITRE-ELEVES</p> <p><i>Pas d'échange entre les pairs. Questions fermées du maître aux élèves</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>L'échange après le visionnement</i></p> <p style="text-align: center;">CARACTERE ORCHESTRAL (CIRCULAIRE, REFLEXIVE ET REVERBERANTE) DE LA COMMUNICATION ENTRE PAIRS</p> <p><i>Le maître n'intervient pas sur le savoir. Interactions rétroactives entre les apprenants.</i></p>
<p style="text-align: center;">CARACTERE "ALLUSIF" DE L'USAGE DU FILM (VISEE INSTRUMENTALE)</p> <p><i>Réception "transitive" avec programmation de l'apprentissage</i></p> <p>L' usage constitue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un procédé pour introduire un élément du curriculum institutionnel • Une progression anticipée sur des objectifs visés • Un balayage superficiel du syllabus • Une insistance sur les réponses qui doivent être connues des élèves. 	<p style="text-align: center;">CARACTERE "PRAXIQUE" DE L'USAGE DU FILM (VISEE HEURISTIQUE)</p> <p><i>Réception "interprétative" sans programmation de l'apprentissage</i></p> <p>L' usage constitue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une occasion vécue d'une rencontre avec la connaissance • Un cheminement personnel de chaque apprenant • Une plénitude de séquences filmiques • Une insistance sur le questionnement qu'il convient de favoriser.
<p style="text-align: center;">PRIMAT DE LA CONNAISSANCE ABSTRAITE</p> <p><i>Pilotage de la situation scolaire par le savoir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbitraire du film mis au service d'un savoir • "Film esclave" utilisé et analysé partiellement dans une visée illustrative, monstrative et applicative 	<p style="text-align: center;">PRIMAT DE L'OBJET-FILM</p> <p><i>Pilotage de la situation scolaire par le film</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Authenticité du film qui introduit des savoirs comme clé de compréhension du réel • "Savoir esclave" introduit partiellement pour donner du sens à l'observation du réel
<p style="text-align: center;">MISE EN JEU DE L' ELEVE</p> <p><i>Savoirs dans la sphère publique (problématique de "l'élève")</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Principe d'efficacité cognitive • Alphabétisation des futurs adultes auxquels la société désigne, via l'école, des connaissances utiles à tous les élèves • Présence d'un contrat didactique contraignant • Pratique de l'évaluation des acquis. 	<p style="text-align: center;">MISE EN JEU DE LA PERSONNE</p> <p><i>Savoirs dans la sphère individuelle (problématique de "l'apprenant")</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Principe du plaisir mental • Enrichissement et épanouissement intellectuel, mais aussi affectif de chaque apprenant autonome • Apprenants, auteurs de leurs savoirs • Initiatives des significations laissées aux apprenants • Difficulté à évaluer les acquis effectifs.

Tableau : Différences entre les réceptions de film en auxiliarité et en pragmatité

FILM A INTENTION HEURISTIQUE

Si le film d'enseignement est conçu dans le but d'être employé sur un mode pragmatique, il réclame une recherche formelle, élaborée, pour plaire au public, retenir son attention et surtout prendre en compte ses représentations sur le sujet abordé, de manière à ce que le film *fasse* sens pour lui. Il joue sur les flux, les modulations, le tempo, il densifie chez le spectateur, ses perceptions, ses sensations et ses émotions, il correspond aussi à une mise à l'épreuve de ses convictions. Ainsi, dans le débat qui s'instaure après la projection, on assiste à une remise à plat des « conceptions premières » qui oblige chacun à se repositionner. En offrant cette diversité exploratoire, il permet de prendre chaque élève à son niveau de réflexion, de faire émerger et de prolonger son propre questionnement, en l'enrichissant du point de vue choisi par le cinéaste, avant de l'élargir après la projection, par les impressions de ses pairs. Lorsque le film interpelle les élèves et les touche émotionnellement, alors ceux-ci souhaitent donner une signification aux phénomènes observés, aux gestes, aux actes et aux paroles, vus et entendus. Cette quête de sens permet aux élèves de formuler des hypothèses, les conduit ensuite à une analyse du réel et chemine alors, vers une compréhension cognitive. Ainsi, ce sont les élèves, accompagnés dans cette démarche par leur professeur, qui construisent leurs propres savoirs.

Dépasser le modèle transmissif et doctoral, c'est aussi rompre avec la tradition d'une progression « continuiste »¹⁸ et linéaire de la leçon. C'est renoncer à isoler, décomposer, séparer les parties de chaque *chose* afin d'en connaître les infimes détails. C'est apprendre à penser un système, un ensemble de relations et de fonctions interagissant les unes sur les autres, c'est-à-dire penser les filiations de structures en délaissant la logique cartésienne. À partir de là, d'une part, la structure filmique s'en trouve bouleversée et d'autre part, la stratégie de l'utilisation du film en milieu scolaire doit être repensée. « [Seule] une approche systémique permettra d'avoir prise sur ce qui apparaît à la fois *complexe et familier* »¹⁹.

Ce type de film qui doit laisser une marge d'incertitude et qui ne décortique pas le savoir comme dans une leçon magistrale, nous l'avons dénommé « *film à intention* »

¹⁸ Le terme « continuiste » caractérise une progression sans rupture. On part d'un fonds de connaissances en croissance et en amélioration continues, en procédant par accumulation des savoirs.

¹⁹ Arlette Yatchinovsky, *L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité* , coll. Formation permanente, Paris, éd. ESF, 1999, 168 pages, p. 13.

heuristique »²⁰. Il n'est ni une démonstration, ni un argumentaire, ni une communication *ex cathedra* par le biais du commentaire. Cependant, il n'est ni hermétique, ni abscons ; il présente seulement une face cachée à découvrir ; il offre des *possibles* à explorer. Il s'inscrit dans une démarche éducative où l'élève est « un apprenant » qui « trie, valorise, réajuste, organise, coordonne les éléments qu'il peut comprendre ou dont il pense faire son miel »²¹. C'est l'apprenant qui élabore ses connaissances, autrement dit, c'est lui qui passera d'un réseau explicatif à un autre, plus pertinent pour lui, afin de résoudre une question problématique. En effet, appréhender un nouveau savoir, c'est l'intégrer à une structure de pensée préexistante. Or, nous savons depuis les recherches du psychologue Henri Wallon, que l'expérience de chacun se construit dans un environnement physique, mais, également social pour une grande part. Au cours de ses activités d'apprentissage, l'enfant doit pouvoir interagir avec d'autres de manière à activer divers systèmes de signification dans une *médiation avec ses pairs*. C'est pourquoi nous parlons de film à *visée heuristique* car le film ne produit les effets attendus que dans *un certain climat* et contexte de réception.

On l'aura compris le *film heuristique* a pour priorité la formation des esprits ; il a pour finalité d'éveiller en chacun d'eux ce qu'il y a de singulier et de personnel, voire d'intime. Bref, d'y jeter « *une poussière de ferments* »²² qui, tout de suite ou plus tard, bourgeonneront et croîtront. Ainsi pour être *heuristique*, le film devra requérir un certain degré d'élasticité entre le signifiant et le signifié. Cette élasticité ou ce degré d'incertitude quant à la *vérité à construire* sera fondatrice de la démarche d'investigation de l'élève. Celle-ci se traduira chez lui, par une curiosité, une soif de comprendre qui engendrera un questionnement produisant une activité psychique et mentale, intense, suivie d'une émergence de sens qui se fortifie au contact de l'histoire personnelle de l'élève et de l'environnement. Cette dynamique de la réflexion sera alors accompagnée par un *projet d'être* qui engendre une reconstruction de ses représentations initiales sur le sujet, suivie par un authentique sentiment de plénitude.

Le film est un assemblage de vues et de sons – paroles, musiques, ambiances sonores – qui peuvent tout aussi bien être avec les images en accord qu'en rupture, en simultanéité qu'en décalage temporel. C'est avec ses éléments que le cinéaste doit jouer pour obtenir l'effet désiré.

²⁰ Thèse de l'auteur, *op. cit.*

²¹ André Giordan, *Apprendre !*, *op. cit.*, p. 87.

²² Joannon, « Quelques idées sur l'enseignement par le cinéma », dans : *Cinédocument*, n°5, mai 1932, p. 251.

Cette élasticité, ce sens *équivoque* des images apparaissent de manière évidente dans les films muets quand ils ne sont pas trop encombrés par les intertitres. C'est sans doute pourquoi les partisans d'une École Nouvelle ont si longtemps revendiqué le *mutisme* des films scolaires. En juin 1936, à l'aube du Front Populaire, un instituteur préconisant les techniques pédagogiques de Freinet (Marcel Fautrad) déclare : « Il faut proscrire les films parlants avec énergie, ils ne doivent pas pénétrer dans nos classes »²³. En effet, le commentaire filmique tend souvent à fermer le sens des images et empêche leur interprétation par les spectateurs. Or, c'est le « sens obtus » comme le désigne Roland Barthes, ouvert plus largement qu'un angle droit, qui libère l'imagination, en jouant sur « de l'*incertain* ». Ces images à interroger favorisent *l'arrêt du regard*. À partir de là, les images engagent l'élève à une activité dialogique avec elles. Elles opèrent comme des guides qui se déploient dans deux dimensions essentiellement : une dimension de point de vue – souligner certains traits dans un angle de vue précis – et une dimension de synthèse – dégager un plan d'intelligibilité de la complexité d'une réalité donnée²⁴. Devant des images qui n'épuisent pas leur sens par le verbe (ou les intertitres), le spectateur engage un dialogue qui aboutit à une relation de soi à soi, dans une succession presque infinie de cheminements dialogués entre les images et *la personne*. Cette approche personnelle du film puisque chacun a *sa propre* lecture, bouleverse l'usage commun des films pour l'enseignement. L'élève à la suite d'un travail interprétatif devient l'acteur de la construction de *sa* « signifiante »²⁵ du film. Ainsi, le regard de l'élève cherche, scrute : traduction d'un trouble ou d'une manifestation inquiète en recherche d'un *sens*. Le film heuristique en offrant cette diversité exploratoire permet de prendre chaque élève à son niveau de réflexion, de faire émerger et de prolonger son propre questionnement, en l'enrichissant du point de vue choisi par le cinéaste, avant de l'élargir (après la projection) par les impressions de ses pairs.

La possibilité d'une sonorisation n'est pas à exclure pour autant, lorsque le réalisateur sait la soumettre à certains impératifs. Nos recherches et les essais que nous avons pratiqués dans les classes ont apporté quelques éléments à un début de solution. Le parti pris sera évidemment non-doctoral, donc économe en paroles. Par exemple pour éviter une dérive,

²³ Marcel Fautrad, « Le cinéma scolaire en France », *L'École Émancipée*, n°37, 7 juin 1936.

²⁴ D'après Didier Vaudène, 2002 – « Imagine le hors-voir » (p. 7 à 40), in la revue *Documentaires* n°17, dossier : Images des sciences, Paris : éd. Association la Revue Documentaires, 156 pages, p. 17.

²⁵ Le terme de *signifiante* est emprunté à Roland Barthes qui retient dans le regard sur le film, le débordement possible qui, relevant du champ du signifiant et non de la signification, excède le signe.

plusieurs spécialistes du thème abordé, et *non un seul*, pourront être sollicités comme intervenants dans le film pour répondre aux questions latentes des jeunes. Ils s'exprimeront le plus simplement possible, éviteront le verbalisme en supprimant dans leur discours tous les termes techniques inutiles s'obligeant à n'employer que les termes du langage courant. Le cinéaste, de son côté, procédera davantage par induction que par déduction.

En second lieu, il montrera par l'image les choses elles-mêmes, de près, et non de loin, au lieu de les décrire. Il laissera découvrir les phénomènes aux élèves sans les énoncer dans le commentaire. Ainsi, après la projection, les élèves *les formuleront dans leur propre langage* afin de se les approprier. Dans ce dispositif, le réalisateur n'est qu'un médiateur – et non un informateur – qui laisse parler les images, ce qui va permettre à l'imaginaire des spectateurs de se déployer dans des interprétations questionnantes et multiples.

Il convient enfin, dans l'écriture du scénario, d'installer l'élève ailleurs que dans la salle de classe, en le faisant pénétrer de manière filmique sur les lieux mêmes où les scientifiques expérimentent et conduisent leurs observations. Autrement dit, le scénariste gommara le référent pédagogique, alors que cela est sans doute souhaitable pour un film dédié à un enseignement *opérateur*. Dans ces conditions et celle, en particulier, de *communications croisées au sein du groupe*, le film *heuristique* devient alors *une expérience collective*, profonde, en prise directe sur le réel.

Le grand cinéaste, Jean Epstein, a souvent souligné la singularité du film à être dans son essence, une belle expérience de communication humaine se passant de mots : « *Sur le plan éducatif, le cinéma devient le moyen privilégié de communiquer la pensée visuelle, d'homme à homme, de façon suffisamment fidèle et infiniment plus directe, rapide et précise que par le truchement dénaturant de la pensée verbale et du langage parlé* »²⁶.

Josette Ueberschlag, chercheur et cinéaste
Cosmos-Ciméos (EA 4177) -Université de Bourgogne)

²⁶ Jean Epstein, *Esprit de cinéma*, éd. posthume, 1955.