

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Association pour la Création
d'Instituts de Recherche sur
l'Enseignement de la Philosophie

ACIREP

DOSSIER

Quels usages du cinéma

en cours de philosophie ?

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

Éditeur : ACIREPh, 21-A rue du Général Faidherbe, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Directeur responsable : Guillaume Durieux
ACIREPh 21-A rue du Général Faidherbe, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Rédacteur en chef : Serge Cospérec
ACIREPh 21-A rue du Général Faidherbe, 94130 NOGENT-SUR-MARNE

Imprimerie : Fadora, 55, rue Jean-Pierre Timbaud, 75011 PARIS

Ont contribué à ce numéro :

Rémy David, Emmanuel Jardin, Bastien Sueur, Guillaume Lequien, Jean-Charles Royer, Bastien Sueur, Sylvain Theulle, Michel Tozzi

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans *Côté Philo*

Adressez vos textes au comité de rédaction *email* : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision : acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

**Retrouvez *Côté Philo* et les autres travaux de
l'ACIREPH sur notre site**

www.acireph.org

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

BILLET D'HUMEUR	Confinement, Bac « Blanquer », Parcoursup et ChatGPT. Les nouvelles conditions de l'enseignement de la philosophie. Emmanuel Jardin	3
DOSSIER	Quels usages du cinéma en cours de philosophie ? Dossier coordonné par Rémy David	
	Introduction : Pratiquer le cinéma en cours de philosophie. Rémy David	7
	Bibliographie raisonnée et sitographie sélective Bastien Sueur et Rémy David	17
	Les usages du cinéma en philosophie Bastien Sueur	23
	Lire philosophiquement un film Michel Tozzi	27
	Accompagner les élèves dans une démarche collective d'analyse suivie d'un film Guillaume Lequien	45
	Interpréter un extrait cinématographique avec questions préalables Bastien Sueur	51
	L'expérience du cinéphilosophe : un dispositif pour apprendre à philosopher avec le cinéma Rémy David	55
	Travaux d'élèves dans le cadre de <i>cinéphilosopher</i> - Lalie Aussibal : <i>La servante écarlate</i> (Bruce Miller, 2018)	63
	- Emma Delon : <i>Sur la route de Madison</i> (Eastwood, 1996)	69
	- Léa Corbalan : <i>Le sel de la terre</i> (Bibermann, 1954)	72
	Argumenter avec des films : incertitude et biais cognitifs Sylvain Theulle	77
	Usages du cinéma en cours de philosophie : de quelques doutes et réticences Jean-Charles Royer	84
	Former aux usages du cinéma : pratiques et enjeux Rémy David	87

Billet d'humeur...

Ce que le confinement, le bac « Blanquer », Parcoursup et ChatGPT font à l'enseignement de la philosophie. Quelques réflexions sur les nouvelles conditions de l'enseignement de la philosophie en lycée

Emmanuel Jardin

Pas plus que le cerveau humain ne fonctionne dans une cuve, l'enseignement de la philosophie ne se déploie dans un univers clos. Comme toute activité humaine il est conditionné comme on voudra dire en ce sens qu'il s'exerce dans certaines conditions qui sont des limites contraignantes qui lui donnent une certaine forme. Or il me semble que nous nous trouvons dans un moment où une conjonction de faits vient modifier de manière substantielle les conditions de l'enseignement de la philosophie dans les lycées français. Ces faits qui se conjoignent aujourd'hui sont, pour le premier conjoncturel (Le confinement), pour le second institutionnel (La réforme du bac et le dispositif Parcoursup) et pour le troisième technologique (ChatGPT).

Le confinement a eu je crois un puissant effet sur la capacité de concentration et d'écriture de nos élèves. Comme beaucoup de collègues, je constate depuis le début de l'année, notamment dans mes classes technologiques, que mes élèves ne peuvent plus m'écouter plus de dix minutes en continu. Par contre, j'arrive à les faire travailler seuls ou en groupes de TD ce qui m'a amené à refaire tous mes cours sous cette forme. De ce fait les séances se passent bien. Je passe de groupe en groupe ou d'élève en élève, je peux identifier leurs difficultés et ils me posent des questions et me font souvent des remarques pertinentes. Mais je constate aussi la grande imprécision et parfois la pauvreté de leur vocabulaire ainsi que leur difficulté à identifier ou à mettre en œuvre des opérations logiques simples. Et je ne dis rien de leur difficulté à tout simplement écrire un bref passage argumentatif. Qu'on me comprenne bien, je ne leur fais aucun reproche. Ils sont pour une bonne part les fruits de la société et du système scolaire que nous leur avons légués. Quoi qu'il en soit, je tends à devenir un prof "pluri-particulier" de vocabulaire courant et de logique élémentaire. Et comme tout cela participe de l'élaboration d'une réflexion philosophique, ce n'est pas un travail vain. Mais pour ce qui

est de faire véritablement de la philosophie je m'interroge. Car, quand il s'agit de faire une reprise visant à réintégrer chacun des gestes intellectuels élémentaires travaillés (Conceptualiser, problématiser, exemplifier, argumenter) au cours des différentes séances de TD dans le mouvement d'une réflexion philosophique problématique un peu longue, je les perds à nouveau. Bref j'arrive à travailler sur l'élémentaire mais j'ai l'impression de rater l'essentiel. Je constate donc que si j'arrive à aider mes élèves à identifier et à manier des distinctions conceptuelles et, dans le meilleur des cas, à les mobiliser pour construire un paragraphe d'argumentation, j'échoue totalement à leur apprendre à réaliser une dissertation. Et si j'en juge par les copies de bac je constate que je ne suis pas le seul. Pour le dire de manière synthétique, la didactisation de mon enseignement ne me permet pas plus qu'avant de faire notoirement progresser mes élèves dans leur capacité à mener une réflexion philosophique problématique sur un sujet de bac. Je trouve donc de l'intérêt à ce que je fais avec eux en classe, mais je constate que ce que je fais est en réalité de plus en plus déconnecté de ce qui est pourtant l'objectif final de l'année de terminale : l'épreuve du bac. Disons que si *"la nature d'une chose c'est sa fin"* force est de constater que mon enseignement est de plus en plus "contre-nature". J'en viens à la conclusion, qu'au moins dans les classes technologiques, nous devrions demander à ne plus avoir d'examen final et à intégrer le contrôle continu ce qui signifierait abandonner la dissertation comme mode d'évaluation.

Mon autre interrogation porte sur ce que les dispositifs d'intelligence artificielle du type ChatGPT vont faire à notre enseignement notamment dans le contexte ultra-concurrentiel de Parcoursup qui modifie substantiellement le rythme de l'année scolaire et l'état d'esprit de nos élèves. La question ne me semble pas ici de savoir si la « machine » peut nous concurrencer car nous sommes tous capables de montrer à nos élèves que nous pouvons faire beaucoup mieux que la machine en réalisant, avec eux, une dissertation en classe pas à pas. Mais la vraie question est ailleurs : elle est de savoir si nos élèves peuvent faire mieux que la « machine » en fournissant un travail raisonnable en dehors de notre aide. Et là je crains que pour la grande majorité d'entre eux qui n'ont ni le temps ni l'envie de se consacrer sérieusement à la réflexion philosophique, la réponse soit négative. Et cela pour la raison simple que les six premiers mois de l'année scolaire, de septembre à février, s'apparentent à une course contre la montre dans laquelle les trois priorités sont : construire un bon dossier Parcoursup, travailler les matières de contrôle continu et préparer les épreuves d'EDS. La philosophie est donc loin dans l'ordre de leurs priorités. Encore une fois ce n'est pas un reproche que j'adresse aux élèves. En tant qu'acteurs rationnels je trouve qu'ils ont de bonnes raisons de mesurer leurs efforts et de les adapter aux règles du jeu scolaire : la philosophie a un faible coefficient ; l'épreuve finale est sans grand enjeu ; l'important ce sont les bulletins des deux premiers trimestres qui comptent pour

Parcoursup ; les deux épreuves d'EDS à coefficient 16 du mois de mars sont déterminantes dans l'obtention du bac ; l'engagement personnel dans le travail philosophique ne "paie" pas toujours d'un point de vue comptable et peut être subjectivement source de déception. Dans ce contexte précipité et ultra concurrentiel, l'irruption de ChatGpt offre donc aux élèves une opportunité stratégique non négligeable pour « s'en sortir » en philosophie c'est-à-dire obtenir des notes « correctes ». Cela a pour nous une conséquence majeure : il nous est désormais impossible de demander des travaux à la maison à nos élèves, qui plus est des travaux que nous noterions et qui auraient donc un poids dans la procédure ultra-concurrentielle de Parcoursup. Et si nous devons faire faire à nos élèves tous leurs devoirs type bac sur temps de cours, soit 3 explications de textes et 3 dissertations dans l'année pour qu'ils s'exercent vraiment, c'est l'équivalent de six semaines de cours soit 20% du temps annuel disponible que nous devons consacrer à les préparer sérieusement à l'épreuve de l'examen. Il nous restera 24 semaines au maximum pour aborder les 17 notions et étudier l'œuvre suivie. Qu'on le veuille ou non, ce nouveau dispositif d'IA va profondément influencer sur notre travail. Et le problème qui se pose à nous n'est pas de nous mesurer à cette machine ("On est plus fort qu'elle") mais de déterminer comment faire pour que nos élèves n'y aient pas recours, ou bien comment faire pour qu'ils en fassent un usage fécond. La première perspective est d'ordre disciplinaire (contrôle et sanction), la seconde d'ordre didactique. Et j'ajoute pour en avoir déjà discuté avec mes élèves de terminale HLP que cela va aussi nous poser sérieusement question s'agissant du grand oral. Je vous rapporte les propos d'une de mes élèves lorsque nous avons abordé la question de ChatGPT dans le cadre d'un cours sur l'Humain et ses limites dans lequel nous examinions l'idée de "honte prométhéenne" chez Anders : "C'est cool ce truc. L'année dernière les élèves devaient faire des recherches sur internet et parfois payer pour trouver des questions de grand oral toutes faites. Cette année, ça ne va nous prendre que trois secondes et ce sera gratos !". Comme dirait Jonas, la technique nous provoque ! Et comme elle nous provoque, sans doute serait-il important que nous cherchions à lui apporter une réponse.

Pour résumer, il me semble que les nouvelles conditions institutionnelles, technologiques et subjectives de notre enseignement doivent nous amener à en repenser la forme pour qu'il ait vraiment du sens pour nous et pour nos élèves. Il serait pour le moins paradoxal que les professeurs de philosophie acceptent collectivement et passivement d'accomplir un travail auquel ils n'accorderaient eux-mêmes plus beaucoup de sens.

Emmanuel Jardin

Professeur de philosophie en lycée et formateur à l'Inspé de Toulouse

Dossier

Quels usages du cinéma en cours de philosophie ?

Coordonné par Rémy David

Pratiquer le cinéma en cours de philosophie : contexte, enjeux et questions

Rémy David et Sylvain Theulle

« Les *Castle Lectures* étant destinées à financer un cycle de conférences sur des problèmes importants ayant trait à la politique, l'économie ou la vie sociale, j'ai soumis le projet d'un cycle sur les westerns hollywoodiens et le thème de la psychologie politique. Sans surprise, il a d'abord été accueilli avec un embarras poli. [...] J'ai donc expliqué aux organisateurs que non seulement le sujet qui m'intéressait *pouvait* être abordé par le cinéma, mais que certains de ses éléments essentiels *ne pouvaient l'être que* par ce biais. »

Robert B. Pippin, *Philosophie politique du western. Les ambiguïtés du mythe américain*, Editions du Cerf, 2010, pp. 14-15.

Contexte

Depuis la naissance de l'Acireph en 1998, le paysage des pratiques et des usages des images animées s'est profondément renouvelé.

Du côté du cinéma, le tournant des années 2000 aura été celui d'une révolution technologique, celle du passage au numérique, qui transforme la manière de faire des images, et de les monter, de les retravailler, avec une inflation des « effets spéciaux » numériques. Ce tournant aura induit une transformation des canaux de diffusion du cinéma, qui passe des salles obscures et de la télévision, suppléée par les enregistrements VHS, aux canaux de DVD aux menus interactifs tout d'abord, puis surtout aux pratiques de téléchargements et aux usages du streaming ensuite, à mesure que se développaient les réseaux informatiques, puis plus récemment les plateformes de diffusion. L'irruption des blockbusters dans les années 1980 a confirmé une tendance qui avait déjà émergé (avec *James Bond*, puis *Dirty Harry*) de

constituer des séries des films présentant le même univers (*Star Wars*, *Indiana Jones*, *Les dents de la mer*, jusqu'au *Seigneur des Anneaux*, *Mission Impossible*, ou les univers de comics *Marvel* et *DC*). Le XXI^{ème} siècle a vu se confirmer l'émergence d'un support certes ancien, mais profondément renouvelé, la série. Le divertissement populaire télévisuel s'est articulé avec une production de qualité, et de nouveaux moyens financiers, lié à l'émergence de plateformes de production et de diffusion (d'abord aux États-Unis d'Amérique) qui se sont popularisés avec le confinement lié à la pandémie de Covid-19.

Du côté des salles de cours, les petits téléviseurs équipés de magnétoscopes des années 1990 ont fini par laisser la place (après les années 2010 quand même) aux lecteurs DVD, qui ont finalement été intégrés aux ordinateurs qui se sont généralisés dans les classes avec l'informatisation administrative du métier. S'ils tendent aujourd'hui à disparaître des ordinateurs, c'est parce que les administrateurs présupposent que l'avenir est en ligne, et que les images en mouvement comme statiques sont disponibles sur internet. L'évolution de ces usages et pratiques supposés par les équipements matériels et logiciels, ne peut manquer de poser des questions juridiques de droit d'usage (et d'auteur), de « licence », qui constituent une zone très grise de la norme institutionnelle professionnelle.

En ce qui concerne les usages des élèves, entre la naissance de l'Acireph et aujourd'hui, c'est la révolution. Non seulement l'ensemble des élèves s'est « informatisé », mais ils sont le plus souvent davantage porteur d'usages et de culture numérique et connectés que leurs enseignants de philosophie, névrotiquement attachés à leur bouquins (volumineux et parfois poussiéreux). Les élèves sont de manière symétrique névrotiquement attachés à leur téléphone portable, qui constitue une extension de leur corps comme de leur manière de penser. Cette génération qui a grandi avec les smartphones est abreuvée d'images de toutes sortes, d'usages multiples et rapides, cachés/assumés en classe comme une sorte d'étendard générationnel.

Nos pratiques et nos usages d'enseignement se voient contraints d'en tenir compte, tant sont bousculés les rapports à la culture intellectuelle, aux pratiques de recherche et d'élaboration d'une réflexion, à l'heure d'une mise à disposition de tous types de contenus sur des encyclopédies en ligne, ou sur des sites de « révision » qui mettent à disposition tous les corrigés envisageables, à l'heure de la vidéo en ligne qui popularise le savoir, et à celle de l'intelligence artificielle susceptible de produire tout type de discours (« indétectable »)...

Dans ce contexte, réfléchir aux pratiques d'enseignement usant du cinéma en philosophie pourrait sembler relever d'une survivance, d'une pratique anthropologique à reléguer prochainement aux musées des arts et traditions populaires. Pourtant, ces usages n'ont cessé de se développer depuis la naissance de

l'Acireph, et en se développant, de se diversifier, de se réfléchir et se complexifier. Des ouvrages, des collections sont venues étayer ces usages, ou les formaliser, depuis *Cinéphilo* d'Olivier Pourriol, jusqu'aux colloques et ouvrages récents sur les séries¹, en passant par *Enseigner la philosophie avec le cinéma*, dirigé par Hugot Clémot. Les collègues ont pu y puiser des ressources cinématographiques déjà analysées, des suggestions de pratiques, des manières de faire travailler nos élèves.

Ces pratiques et usages du cinéma se sont développés parce qu'ils semblaient aux collègues qui les expérimentent qu'elles pouvaient répondre à certains embarras des élèves ou de leur cours, qu'elles pouvaient proposer des ressources d'apprentissage et de réflexion, plus efficaces, plus rapides, ou susceptibles de piquer la curiosité des élèves, ou de les accrocher au questionnement philosophique. Quelles qu'en soient les raisons, elles sont apparues légitimes aux praticiens, ou à tout le moins susceptibles de mériter d'être expérimentées, puis réitérées, pour les bougés qu'elles opèrent vis-à-vis des autres exercices et activités proposées aux élèves pour apprendre à philosopher. Mais ces écarts aux pratiques normées ne vont pas sans créer questionnements et interrogations, esthétiques, théoriques et pratiques. Si l'objet de ce dossier consacré aux usages du cinéma en cours de philosophie est bien d'offrir à chacune et chacun l'opportunité de réfléchir et de se donner les moyens de juger à partir de ce que certains ont formalisé de leur pratiques, nous souhaiterions partager dans cette introduction certaines des questions que soulèvent de telles pratiques, certaines des tensions rencontrées dans ces usages, afin que les dispositifs puissent apparaître comme des tentatives de résoudre de manière pratique ces questionnements.

Questions pratiques des usages

Nous avons recensé, dans *Enseigner la philosophie. Guide pratique*², un certain nombre des questions qui se posent pour faire usage du cinéma en cours de philosophie. Nous ne pouvons que renvoyer à l'ensemble de ces interrogations pratiques, qui indique les raisons de telles pratiques, des hésitations sur le statut à donner à ce travail dans le cours, et sa fonction, ainsi que certaines tensions qui traversent les élèves et leur regard. Retenons quelques-unes des principales interrogations.

¹ *Nos vies en série* (2019) de Sandra Laugier, et *Les séries. Laboratoire d'éveil politique* (2023) sous la direction de Sandra Laugier.

² ACIREPh, *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, 2021, pp. 227-234.

Une approche du cinéma en cours soulève inévitablement un certain nombre de questions, pour lesquelles la réponse ne va pas de soi, et ouvre ainsi à réflexion et discussion au sein du métier.

Pour quelles raisons se servir du cinéma dans les cours de philosophie ? Qu'est-ce qui légitime un tel usage, quels sont les risques et les limites de ces pratiques ? Peut-on s'y aventurer sans avoir, pour autant, conceptualisé ou théorisé le rapport du concept à l'image animée, la pensée visuelle spécifique, qui est à l'œuvre dans le cinéma ?

L'usage du cinéma en classe de philosophie, pour séduisant qu'il puisse paraître, ne génère-t-il pas ses propres illusions et ses propres obstacles à philosopher ?

Le film, l'épisode ou l'extrait est-il une distraction, un divertissement, ou une illustration d'une situation philosophique ou susceptible de faire philosopher (réfléchir, problématiser, conceptualiser) ?

Une variété d'approches : on peut relever divers rapports au cinéma dans une approche pédagogique ou didactique de la philosophie. Recensons en trois, qui feront l'objet d'articles du dossier à suivre : le cinéma comme « machine à notionner », la pratique de l'extrait, le travail de l'œuvre. Le cinéma comme *machine à notionner* : un film présente, ou est associé à, une notion ou un concept. Le cinéma est instrumentalisé pour rendre la philosophie accessible, pour imager la pensée abstraite. Le risque est de ne faire de l'œuvre qu'un prétexte à philosopher. *Extraire* pour introduire, illustrer, problématiser, conceptualiser : c'est une approche économe, qui reste philosophico-centrée, focalisée sur un objet partiel dépendant du regard philosophique posé sur lui. L'approche est plus précise cinématographiquement que pour la machine à notionner, mais obéit à la même logique instrumentale. L'approche philosophique souvent abstraite est incarnée, figurée, et partagée, ce qui est intéressant pour y engager les élèves. L'approche de l'œuvre. C'est une approche plus complète et coûteuse. Le risque de la dépense (de temps et de moyen, notamment énergie et concentration), dans une approche transversale, complexe. Elle propose une analytique, et encourage souvent les élèves à effectuer une synthèse de l'œuvre.

Questions et tensions

Quel statut donner au film : est-il un instrument, un prétexte, ou une œuvre ? On peut noter que le film fait varier les places : on n'est plus face à face (élèves et prof) mais côte à côte vers cet objet. Quelle technicité, quelle rigueur ou exigence intellectuelle à l'égard de l'enseignant comme des élèves ? On peut chercher à armer son discours techniquement et académiquement (ou plus largement culturellement), ou bien l'on peut s'autoriser à parler depuis sa propre

expérience de spectateur s'il s'agit de partager cette sensibilité, et de se faire confiance.

Regarder (voir et revoir) et comprendre ce qui est vu : le film n'est pas ce que l'on y projette, mais le sens que l'on construit à partir de ce qui est montré et entendu, et de ce qui est caché (hors-champ, silence, bande son et bruitages). Quelle économie de l'attention filmique ?

Interrompre ou continuer ? Faut-il segmenter le film, en extraire des passages, ou bien le regarder dans son intégralité car c'est cette totalité qui fait sens ? Les deux écoles ont des avantages, et des limites. L'interruption ouvre l'espace de la pensée, et révèle la pensée non consciente mais bien à l'œuvre : elle autorise l'explicitation. La continuité à l'inverse conserve l'usage cinéphilique de respect de l'œuvre, mais risque d'écraser le détail sous le regard global : elle privilégie la synthèse sur l'analyse.

Comprendre et interpréter ; faire sens, quelle part de subjectivité s'introduit dans ce qui est signifiant ? Le sens peut-il être objectif ? Ce qui est pensé du film, est-ce la pensée du film, ou une pensée à partir du film ? Qu'y investissent les « regardeurs » ? Le film ne s'achève-t-il que dans le regard qui est porté sur lui ?

Quelle part du **narrativo-descriptif** (du littéraire) vis-à-vis de l'**analytique et du réflexif** ? Philosopher n'est pas raconter des histoires, même si le *logos* se truffe parfois de *muthos* : philosopher c'est tenter de sortir du récit littéraire pour élaborer un discours rationnel sur un objet.

Questionner et conceptualiser : un film, ça pense ; un spectateur, ça pense. Comment cette activité problématisante et conceptualisante de la philosophie s'articule-t-elle avec l'expérience sensible du film, et sa conception figurative et sonore ? Comment ce triple récit (scénario, tournage, montage) est-il matériau pensé par le réalisateur, et matière à penser pour les récepteurs ? S'agit-il de problèmes ou de concepts mis en scènes, ou bien d'idées mises en images, ou encore de situations problématiques, de figures ou de personnages qui incarnent des concepts, des questionnements ?

Un travail des **percepts**, mais aussi des **affects**, pour conceptualiser. Travailler un film, c'est tout d'abord se rendre sensible à ce qui est montré, c'est se rendre disponible pour un apparaître, s'extraire du monde et de sa vie pour une phénoménologie fictionnée (par d'autres) et à laquelle on s'abandonne. Travailler un film, c'est donc se livrer à un partage du sensible¹, mais au-delà du sensible, le cinéma ouvre à un partage de l'affect. Le récit filmique est si puissant parce qu'il nourrit l'imaginaire, et que ce faisant, il concourt à ouvrir des vies possibles, et construire le recul nécessaire pour en parler et les raisonner.

¹ J'emprunte l'expression à Jacques Rancière, dans *Aux bords du politique* (1998, Folio Essais) et *Le partage du sensible* (2000, La fabrique éditions).

Parler, écrire : faut-il faire vivre la réflexion du film et sur le film à l'oral, ou bien en (faire) inscrire les traces aux élèves, au risque d'en perdre la dynamique associative, l'émulation de la discussion ? Faut-il rester sur la spontanéité d'une parole à la volée, sous la prise de l'affect et du regard à peine achevé ? Mais qu'y a-t-il alors de formateur ? Que vaut une réflexion qui ne laisse aucune trace, qui n'opère aucune transformation durable ? Les traces garantissent-elles la possibilité du retour à la discussion vive, à la réflexion se faisant ? Les traces engagent l'élaboration.

L'usage du cinéma en cours de philosophie ouvre à un dilemme *entre détente* récréative (mais recrée-t-elle quelque chose ?), un *divertissement*, et une *exigence* nouvelle, qui demande d'autant plus de rigueur qu'elle prend une forme divertissante. Comment réussir à user de la puissance divertissante pour se focaliser, mettre au travail la pensée, et apprendre davantage, y compris lors de pratiques récréatives ?

Tensions pour les élèves

Un regard « blasé » mais pas formé : Si regarder un film ou une série est une pratique régulière personnelle ou familiale, en quoi y aurait-il besoin d'en modifier les usages en classe ? Quelle est la spécificité d'une pratique scolaire des supports fictionnels grand public ? Chacun sait déjà comment voir, regarder, et ce qu'il y cherche et trouve, même s'il attend toujours une certaine surprise, un certain dépaysement ou pas de côté. Or le regard scolaire recentre, généralise, homogénéise et prétend « apprendre » aux élèves ce qu'ils savent déjà faire, ou autrement dit, leur faire réapprendre ce qui ne relève pas d'un apprentissage, d'où une certaine résistance. Quel pouvoir s'octroie ce professeur sur ma pratique privée du voir/regarder une série ou un film ? Suis-je d'accord pour accepter d'être formé par l'enseignant, alors que ce vécu est mien et échappe, par principe, à l'emprise scolaire ? Qu'y gagne-t-on à entrer dans le jeu du professeur ? Mais également qu'y perd-on ? Les élèves vont résister à regarder le film dans une perspective didactique : ils veulent découvrir le film, mais pas nécessairement le travailler : la perspective récréative les attire, elle soulage de l'effort intellectuel de la philosophie, et rassure (« ça, on sait faire »), mais la mise au travail de pensée tend à les rebuter (tout autant qu'elle peut en attirer certains). Ils y perdent une certaine spontanéité, une certaine naïveté de leur regard ; ils y gagnent en lisibilité, en intelligibilité, mais aperçoivent alors le caractère infini ou indéfini de la lecture d'image et de l'interprétation : ivresse et vertige du jugement réfléchissant, là où ils voudraient se rassurer avec un jugement déterminant. Ils résistent à passer du désir/plaisir du narratif et de l'identificatoire, au désir/plaisir du travail intellectuel réfléchissant, sans garantie de savoir « construit ». Se former à devenir sensible, à regarder avec attention un film, un extrait ou un

épisode, supposerait de reconnaître que l'on peut mieux faire, améliorer son regard, que l'on reste superficiel, que l'on est agi ou « manipulé », orienté et affecté, par ce qui nous est montré. C'est donc reconnaître une déprise, là où l'on se sentait en position de maîtrise, c'est autoriser le professeur à entrer dans une sphère dont il était exclu, et qui m'était réservée (hors scolaire, et parfois assez personnelle, même si elle génère et s'inscrit dans des usages sociaux) ; et c'est donc reconnaître la possibilité d'une emprise sur soi... Toutefois, n'est-ce pas là un enjeu formatif essentiel, leur donner le pouvoir de penser autrement leur expérience culturelle ?

Vouloir accélérer mais avoir **besoin de ralentir** : principe de plaisir scopique *versus* principe de réalité formatif. L'usage du cinéma en cours de philosophie recouvre nécessairement une temporalité problématique. S'agit-il d'un *one shot*, d'une fenêtre imaginaire dans le cours de philosophie, ou d'une pratique formalisée, récurrente, à visée formative, avec des exercices réitératifs visant à générer des gestes intellectuels et sensibles ? Comment laisser advenir ce qui doit advenir en termes de philosopher, si l'on prévoit trop fermement le déroulement d'un discours sur, d'une analyse professorale ? Quelle place la sensibilité et l'affectivité tâtonnante des élèves peut-elle y prendre ? Quelle emprise, maîtrise du cadre et du temps le professeur instaure-t-il, quelle déprise autorise-t-il pour qu'il adienne quelque chose du côté des élèves, qu'une performativité ait lieu ? Comment créer les conditions d'un *kairos* dans la chronique d'un cours annoncé ? Comment s'opère le passage, le basculement entre l'inscription dans un faire et un refaire, qui permet de construire des savoir-faire, et l'ouverture à une opportunité, à un happening philosophant ?

Une **difficulté à sortir du narratif pour réfléchir** et questionner. Le film raconte une histoire et propose des identifications qui touchent, qui affectent les élèves, les émeuvent. Comment s'autoriser à en parler, comment accepter d'exposer ce qui nous émeut, devant les autres membres de la classe, devant le professeur ? Comment transformer ce récit (des actions avec des personnages, dans des lieux et en des temps) en réflexion philosophique, générale ou universelle, cherchant la vérité (à partir de l'inventé, du fictif), indépendamment des époques, des personnages, des localisations ? Cette difficulté est particulièrement opérante, lorsqu'il s'agit de transférer ce qui a été appris ou construit en travaillant sur un film, à une discussion de dissertation, ou d'un essai, dans laquelle la question et son traitement rationnels sont premiers, et exigent de s'extraire du narratif particulier, pour penser un problème dans sa généralité, voire son universalité. Les codes de la narration et du travail littéraire sont souvent mieux connus et maîtrisés par les élèves, qui s'y réfugient pour affronter les difficultés de la conceptualisation ou de la problématisation qu'ils n'ont pas encore apprivoisés. Cette confusion des registres littéraire et philosophique constitue un ressort de l'analyse cinéphilosophique, qui peut s'appuyer sur l'une pour passer à l'autre,

mais également un obstacle pour comprendre ce que c'est que philosopher, et philosopher en regardant un film. Certains collègues estiment d'ailleurs que ciné-philosopher relève d'un enseignement littéraire, et non pas philosophique...

Peut-on dépasser le **relativisme** du « regardeur » ? A chacun son regard, et à chacun sa vérité ! Cela n'interdit-il pas la construction d'une réflexion commune, et d'un jugement de goût collectif ? Un visionnage commun, une pensée ensemble, une réflexion collective est-elle possible ? Comment, et peut-être même pourquoi, surmonter la robinsonnade du spectateur, pour s'ouvrir aux affects des autres ? Le film n'est-il pas là pour me provoquer des affects dont je veux profiter, que je veux savourer, sans chercher à poser des mots dessus, et encore moins les exposer aux autres membres de la classe, ou au professeur ? Quel **voyeurisme** se cache dans l'**exposition** scolaire de ce qui est **ressenti** ? Ce ressenti ne relève-t-il pas de l'intime, qui n'a pas sa place dans la classe ? Cinéphilosopher relèverait-il d'une logique de l'« extime » (inversion de l'intime : l'intime mis à l'extérieur), d'une forme de violence voyeuriste depuis l'autorité professorale ? C'est là l'un des enjeux particulièrement puissant de l'usage du cinéma en classe de philosophie : se donner accès aux affects, parfois très intimes, pour en élaborer une pensée, ne serait-ce que par la mise en mots, en les posant dans l'espace public, en s'en distanciant pour pouvoir y réfléchir.

Sommes-nous « **condamnés au particularisme** » ? Ce risque d'enfermement dans la particularité conduit à se demander comment parvenir à abstraire, à généraliser un questionnement construit dans une situation particulière, pour l'inscrire dans un raisonnement rationnel ou raisonnable ? Si la situation est pensable, peut-elle permettre de penser en général ? Le cinéma est une matrice à proposer des situations particulières problématiques, à visée universelle. Les ressorts de l'identification et du registre émotionnel conduisent universaliser ces composantes qui peuvent être intimes, en s'autorisant un faire comme si nous étions l'autre dans sa situation, de manière à altérer le spectateur, à se décentrer de son existence et ses problèmes, pour vivre fictionnellement dans la peau d'un ou d'une autre le temps d'un récit, et pouvoir soulever des questions plus génériques.

Interroger directement et crûment les concepts engagés, y compris s'ils ne correspondent pas aux notions du programme. La question des affects, des désirs (qui viennent de disparaître des programmes) de la sexualité, sont des matières à penser et des enjeux éducatifs de premier plan pour les adolescents qui construisent leur subjectivité sexuelle, mais ils sont relégués par la philosophie et son enseignement, comme par les jeunes eux-mêmes, qui s'y sentent maladroits, ou y sont prisonniers de leur image publique, sans parvenir à en penser la subtilité et les ambivalences. Ce que la bienséance scolastique estime tabou peut émerger à l'occasion d'un visionnage : comment penser l'érotique, l'agression sexuelle ou le viol, le voyeurisme, le désir adultère, les ambivalences des devenirs identitaires,

le fanatisme religieux ? Amener ces questions en cours peut aisément et rapidement être soupçonné d'arrière-pensée, alors que la situation problème que propose le film conduit à s'interroger, à réfléchir ensemble de ce que nous avons compris, et de ce qui se joue, de son caractère problématique. L'objet à penser court-circuite l'interdit ou le « mauvais objet » scolaire, et rend possible une saisie de l'opinion : ce n'est pas le professeur qui impose la discussion, ni les élèves qui parlent en leur nom, c'est l'objet d'étude qui l'impose, et il faut le prendre en charge. L'objet filmique permet alors aux sujets élèves d'exister sans s'exposer. On peut aisément tracer des perspectives heuristiques, tenter de cartographier un pluralisme interprétatif : recensons ensemble toutes les lectures possibles de cette situation, qui permet d'ouvrir. Cela oblige à travailler la liaison de l'intime et du social, qui est particulièrement aiguë à l'adolescence, sans que les élèves aient à s'exposer intimement.

Peut-on éviter le **biais de confirmation** : le film cherche à mettre en image une théorie ou conception, et va à rebours être pris pour « argent comptant » par les élèves qui y voient une confirmation réelle (oubliant la fictionnalité, et les intentions de la réalisatrice ou du réalisateur) d'une pensée indépendante, là où cette indépendance n'existe pas. Le caractère affectif du cinéma renforçant l'absence d'examen de la proposition conceptuelle.

La fascination des images animées, et leur facilité ne risque-t-elle pas d'éloigner encore davantage les élèves de la lecture, de l'ascèse nécessaire à l'élaboration intellectuelle (y compris à celle qui a présidé à l'écriture du film) en donnant l'impression qu'il suffit de regarder pour penser. Philosopher avec le cinéma, n'est-ce pas scier la branche que nous cherchons à renforcer dans nos cours, à savoir rendre possible une **lecture exigeante** ?

Présentation du dossier

Ce numéro n'a pas été conçu pour présenter des exemples d'analyse philosophique de films à pratiquer avec les élèves (on en trouvera dans la *bibliographie raisonnée* qui suit cette présentation), ni *a fortiori* d'approche(s) filmique(s) et esthétiques du cinéma, mais pour proposer une approche du point de vue du métier d'enseignant de philosophie. Il se propose d'analyser les pratiques selon trois perspectives. La première s'interroge de façon théorique sur ce qu'on peut attendre du cinéma, dans le cadre d'un cours de philosophie. Pourquoi ce détour par l'image, se demande Bastien Sueur ? Car si les images de fiction peuvent paraître trompeuses, elles rendent aussi possibles une véritable expérience philosophique. De même, pour Michel Tozzi, une lecture philosophique des films est possible, en imposant une grille de lecture permettant de problématiser et conceptualiser leur récit.

La deuxième partie rentre davantage dans le détail des pratiques : Guillaume Lequien, Bastien Sueur et Rémy David présentent leur façon de procéder, plutôt cadrée pour les premier, plus ouverte pour le dernier. Suivent plusieurs travaux d'élèves de Rémy David, chacun portant sur un film différent (L. Aussibal, E. Delon, L. Corbalan). En plus de leur intérêt intrinsèque, ces écrits donnent un bon aperçu aux collègues de ce que donnent les méthodes présentées dans l'article précédent.

La troisième partie s'ouvre sur les critiques de Jean-Charles Royer et de Sylvain Theulle concernant l'usage du cinéma en cours de philosophie. Se peut-il que cet usage nous conduise à appauvrir ce qu'est vraiment le cinéma ? Ou qu'il favorise des biais cognitifs déjà bien ancrés ? Enfin, et c'est peut-être une solution à ces réserves, la dernière contribution porte sur la formation des professeurs, en comparant trois formations sur l'usage du cinéma inscrites au P.A.F. (plan académique de formation), ces dernières années.

Rémy David et Sylvain Theulle

Bibliographie raisonnée

(la sitographie sélective est à la suite)

Quelques classiques de la philosophie du cinéma

- CAVELL (S.), *La projection du monde*, Belin, 1971 (1999),
CAVELL (S.), *Le cinéma nous rend-il meilleurs ?*, Bayard, 2003.
CLÉMOT (H.), *La philosophie d'après le cinéma. Une lecture de La projection du monde de Stanley Cavell*, Rennes, PUR, 2014.
DELEUZE (G.), *Cinéma 1. L'image-mouvement*, Minuit, 1983, *Cinéma 2. L'image-temps*, éd. Minuit, 1985.
DERRIDA (J.), « Le cinéma et ses fantômes », Entretien, in *Les cahiers du cinéma*, n° 556, avril 2001, p. 78.
DOMENACH (E.) (dir.), *L'écran de nos pensées. Stanley Cavell, la philosophie et le cinéma*, ENS Éditions, collection Tohu Bohu, 2021.
JULLIER (L.), LEVERATTO (J.-M.), *La leçon de vie dans le cinéma hollywoodien*, Vrin, collection « Philosophie et cinéma », 2008.
KRISTENSEN (S.), *Jean-Luc Godard philosophe*, Lausanne, L'âge d'homme, 2014.
MERLEAU-PONTY (M.), « Le cinéma et la nouvelle psychologie », in *Sens et non-sens*, Gallimard, 2001.
METZ (C.), *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma* (1977), Christian Bourgois, 2002.
MONTEBELLO (P.), *Deleuze, philosophie et cinéma*, Vrin, collection « Philosophie et cinéma », 2008.
MORIN (E.), *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*, éd. Minuit, 1956.
RANCIERE (J.), *La fable cinématographique*, Seuil, 2001,
RANCIERE (J.), *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008.
ROSSET (C.), *Propos sur le cinéma*, PUF, 2001.

Ouvrages thématiques, théorie du cinéma

- AUMONT (J.), MARIE (M.), *L'analyse des films*, (1988), Armand Colin, 3^{ème} édition refondue, 2015.
AUMONT (J.), *A quoi pensent les films ?*, Séguier, 1998.
AUMONT (J.), *Les théories des cinéastes*, Armand Colin, 2002.
AUMONT (J.), *L'interprétation des films*, Armand Colin, 2017.
AUMONT (J.), MARIE (M.), *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*, Armand Colin, 2005.

- BAUDRY (J.-L.), *L'effet cinéma*, Albatros, 1978.
- CERF (J.), *Cinéma et philosophie*, Cahiers du cinéma, SCÉRÉN-CNDP, 2009.
- CHATEAU (D.), *Cinéma et philosophie*, Nathan, 2003.
- COMOLLI (J.-L.), *Voir et pouvoir. L'innocence perdue : cinéma, télévision, fiction, documentaire*, Verdier, 2004.
- DUFOUR (E.), *Le cinéma d'horreur et ses figures*, PUF, 2006.
- DUFOUR (E.), *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Vrin, 2009.
- GARDIES (A.), BESSALEL (J.), *200 mots-clefs de la théorie du cinéma*, Cerf, 1992.
- JULLIER (L.), *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*, Champs, 2012.
- KERMABON (J.), *Revue CinémAction n° 47, « Les théories du cinéma aujourd'hui »*, Cerf-Corlet, 1991.
- MAGNY (J.) (dir.), *Revue CinémAction n° 60, « Histoire des théories du cinéma »*, Cerf-Corlet, 1991.
- PIGNOCCHI (A.), *Pourquoi aime-t-on un film ? Quand les sciences cognitives discutent des goûts et des couleurs*, Odile Jacob, 2015.
- PINEL (V.), *Genre et mouvements au cinéma*, Larousse, 2006.
- THORET (J.-B.), *Politique des zombies. L'Amérique selon Georges A. Romero*, Ellipses, 2007.

Histoire et esthétique du cinéma

- AUMONT (J.), BERGALA (A.), MARIE (M.), VERNET (M.), *Esthétique du film* (1983), Armand Colin, 4ème édition augmentée, 2016.
- BAZIN (A.), *Qu'est-ce que le cinéma ?* (1958/62), Cerf, édition en un volume (1975), 2013.
- BORDWELL (D.), THOMPSON (K.), *L'art du film*, De Boeck, 2000.
- BURCH (N.), *Une praxis du cinéma*, Folio-Essais, 1986.
- PREDAL (R.), *Revue CinémAction n° 142 : « Histoire du cinéma. Des origines aux années 2000. Abrégé pédagogique »*, Cerf-Corlet, 2012.

Analyse de films

- AUBRON (H.), *Mulholland Drive de David Lynch. Dirt walk with me*, Crisnée, Yellow Now, collection « Côté films », 2006.
- BADIOU (A.) (dir.), *Matrix, machine philosophique*, Ellipses, 2003.
- CHAILLAN (M.), *Harry Potter à l'école de la philosophie*, Ellipses, 2013.
- CLÉMOT (H.), *Les jeux philosophiques de la trilogie Matrix*, Vrin, 2011.
- COLLECTIF, *Quentin Tarantino, un cinéma déchaîné*, Les prairies ordinaires/Capricci, 2013.

Bibliographie raisonnée et sitographie sélective

- GABASTON (P.), *Rio Bravo de Howard Hawks. Arène sanglante*, Crisnée, Yellow Now, collection « Côté films », 2006.
- LABORDE (B.), SERVOIS (J.), *Analyse d'une œuvre : le cercle rouge, J.-P. Melville, 1970*, Vrin, collection « Philosophie et cinéma », 2010.
- MARIMBERT (J.-J.) (dir.), *Analyse d'une œuvre : la mort aux trousses, A. Hitchcock, 1959*, Vrin, collection « Philosophie et cinéma », 2008.
- PIPPIN (R. B.), *Philosophie politique du western. Les ambiguïtés du mythe américain*, Éditions du Cerf, 2021.
- REVAULT (F.), *La horde sauvage de Sam Peckinpah. Nietzsche US*, Crisnée, Yellow Now, collection « Côté films », 2007.
- ROSMINI (M.), *Méditations westernosophiques*, Mediapop éditions, 2015.
- VERVISCH (G.), *STAR WARS la philo contre attaque. La saga décryptée*, Le Passeur, 2015.
- ZERNICK (C.), *Les sept Samourais de Akira Kurosawa. Chorégraphies*, Crisnée, Yellow Now, collection « Côté films », 2013.
- ZIZEK (S.), *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur Lacan sans jamais oser le demander à Hitchcock*, Capricci, 1992 (2010),
- ZIZEK (S.), *Lacrimae rerum. Essais sur Kieslowski, Hitchcock, Tarkovski, Lynch*, Éditions Amsterdam, 2005.

Séries

La collection “La série des séries” aux PUF propose des études consacrées à des séries TV classiques comme : *Six Feet Under. Nos vies sans destin* (GARCIA T.) ; *Lost. Fiction vitale* (HATCHUEL S.) ; *The Wire, les règles du jeu* (HUDELET, A.) etc.

ALLOUCHE (S.), LAUGIER (S.), *Philoséries : Buffy, tueuse de vampires*, Bragelonne, 2009.

AZULY (S.), *Philosopher avec Game of Thrones*, Ellipses, 2016.

BURDEAU (E.), *Breaking Bad : série blanche*, Les prairies ordinaires, 2014.

CHAILLAN (M.), *Game of Thrones, une métaphysique des meurtres*, Le Passeur, 2016.

CHAILLAN (M.), *Game of Thrones. Une fin sombre et pleine de terreur*, Équateurs Philosophie, 2019.

COLLECTIF, *The Wire. Reconstitution collective*, Les prairies ordinaires/Capricci, 2011.

HATCHUEL (S.), *Rêves et séries américaines, la fabrique d'autres mondes*, Rouge Profond 2016.

JOST (F.), *De quoi les séries américaines sont-elles le symptôme ?*, CNRS, 2011 ; *Les nouveaux méchants*, Bayard, 2015.

Laugier (S.) *Nos vies en série*, Climats, 2019.

Laugier (S.) (dir.), *Les séries. Laboratoire d'éveil politique*, CNRS Éditions, 2023.

POTTE BONNEVILLE (M.), *Game of Thrones : série noire*, Les prairies ordinaires, 2015.

SAINT MAURICE (T. de), *Philosophie en séries*, Ellipses, 2009, & *Philosophie en séries. Saison 2*, ellipses, 2010.

Ouvrages à visée pédagogique

BERGALA (A.), *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Cahiers du cinéma, 2002.

CABRERA (J.), *Cine : 100 anos de filosofia. Una introduccion a la filosofia a traves del analisis de peliculas*, Barcelona, Gedisa editorial, 1999.

CLÉMOT (H.) (dir.) *Enseigner la philosophie avec le cinéma*, Les contemporains favoris, 2015.

CONDÉ (M.), FONCK (V.), VERVIER (A.), *A l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*, Bruxelles, de Boeck, 2006.

DEKENS (O.), *La philosophie sur grand écran. Manuel de cinéphilosophie*, Ellipses, 2007.

GROLLEAU (F.), *Philosofilms. La philosophie à travers le cinéma*, Bréal, 2016.

GROLLEAU (F.), *De l'écran à l'écrit. Enseigner la philosophie par le cinéma*, Lambert-Lucas, collection Didac'Philo, 2021.

POURRIOL (O.), *Cinéphilo. Les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*, Hachette Littératures, 2008.

POURRIOL (O.), *Cinéphilo 2. Vertiges du désir, comprendre le désir par le cinéma*, NIL, 2011.

Articles

DAVID (R.) (2014). « La démarche analytique de Cinéphilosophie comme introduction au questionnement philosophique en seconde », *Diotime*, n° 59, (1/2014).

DAVID (R.) (2015). « Un atelier de philosophie en Maison d'arrêt ». *Diotime*, n° 64 (4/2015).

DAVID (R.) (2016a). « Bilan des enseignements d'exploration de seconde en philosophie - littérature (année 2013-2014) ». *Diotime*, n° 67 (1/2016).

Bibliographie raisonnée et sitographie sélective

DAVID (R.) (2016b). « Cinéphilosophie en classe de terminale : analyse de travaux d'élèves sur le film "*Unforgiven*" de Clint Eastwood ». *Diotime*, n° 68 (4/2016).

DAVID (R.) (2018) « L'enseignement philosophique entre expérimentation et professionnalisation : l'exemple d'une approche cinéphilosophique », Master « Métiers de l'éducation et de la formation » (MEF), soutenu en septembre 2018.

DAVID (R.) (2020a). « La route du désir », *Cahiers pédagogiques* n°561, mai 2020.

DAVID (R.) (2020b). « Réfléchir la sexualité dans une approche cinéphilosophique au lycée. L'exemple de *Spartacus* de Kubrick ». *Le Télémaque*, n°58 - 2020 - 2, pages 155-167.

DAVID (R.) & Grimaud (M.) (2020c). « *Le sel de la terre*. Vers un questionnement démocratique féministe en cinésociophilosophant ». *Pratiques de la philosophie* n°13, automne 2020, pages 141-166.

DAVID (R.) (2020d). « Quels dilemmes de métier à l'œuvre dans le cinéphilosophe ? ». *Pratiques de la philosophie* n°13, automne 2020, pages 207-221.

DAVID (R.) (2021). Participation à l'ouvrage collectif de l'Association Acireph : *Enseigner la philosophie. Guide pratique*, avec 2 entrées consacrées aux usages du cinéma : « Quels usages du cinéma en cours de philosophie ? » et « Le Cinéphilosophe. Quels potentiels et quelles limites ? », pages 227 -242.

DAVID (R.) (2022). « *Une séparation* d'Asghar Farhadi au prisme du *care*. Souci, soin, vérité, honneur et justice dans l'Iran d'aujourd'hui ». *Côté Philo* n°22, pages 43-47.

DAVID (R.) (2023). « A distance des normes du métier. Le jeu avec les normes dans la pratique du cinéphilosophe ». *Diotime* n° 93 (4/2023).

KÉRIMEL (L. de), « Etudier un film en terminale technologique : pour introduire l'enseignement de la philosophie et faire percevoir ses finalités », *Côté-philo*, n°5, novembre 2004.

SCHUMM (M.) (2022). « Jouons-nous à être qui nous ne sommes ? » Atelier cinéma autour de *Tomboy* de Céline Sciamma, *Côté Philo* n°22, pages 37-41.

SUEUR (B.) (2011), « Le cinéma : un champ d'expérimentations pédagogiques », *La Nouvelle école des philosophes*, N°2, septembre 2011, Canopé, p. 32-37.

Sitographie sélective

Blogs individuels et groupes

La communauté Facebook « Enseigner la philosophie avec le cinéma » (Hugo Clémot).

Le site collaboratif www.enseignerlaphilosophie.fr (notamment liste d'extraits classés par notion, conseils juridiques et techniques pour l'usage du cinéma)

Eyssette, C. (2017) *Typologie des usages du cinéma en philosophie* :

<https://docs.google.com/presentation/d/1JtEgj5YTXyx0AXFqrk-MmHzsnzo9qG8LaZg86s8zCNN8/edit#slide=id.p>

Le blog « Atelier philo » de Guillaume Lequien : <https://atelierphilosophique.wordpress.com/>

La page cinéphilo de Francis Métivier : <http://www.francismetivier.com/2015/01/phi-chaine-decinephilo.html>

Le blog de Frédéric Grolleau : <http://www.fredericgrolleau.com/tag/philos&cinema/>

Le site d'Olivier Pourriol : <http://www.cinephilo.fr/>

Le blog de Pierre Sérurier sur les séries : <http://seriestv.blog.lemonde.fr/>

Institutions et associations

Le site du réseau « Canopé » : <http://www.reseau-canope.fr/mag-film/accueil/>

Le site de Centre image pour l'initiation au vocabulaire du cinéma (définitions, extraits, exercices) : <http://www.centreimages.fr/vocabulaire/index.html> devenu le site de « l'Université populaire des images » (UPOPI) : <http://upopi.clic.fr/>

Le site « Cinéphiledoc » : <https://cinephiledoc.wordpress.com/2014/08/27/hors-serie-6-2014-philosophieet-cinema/>

La page « Ecran noir sur tableau blanc » du centre Les Grignoux : <http://www.grignoux.be/ecran-large>

Une liste « Film & Philosophy » : <http://www.philosophymr.com/engleski/main/movies.htm>

Le site « Transmettre le cinéma » : <http://www.transmettrelecinema.com/>

Le site « Zéro de conduite » avec dossiers pédagogiques par film : <http://www.zerodeconduite.net/>

Les usages du cinéma en philosophie

Bastien Sueur

Ce numéro de *Côté-philo* consacré aux usages du cinéma en philosophie est symptomatique de l'intérêt porté par la philosophie au cinéma depuis quelques années. Un intérêt d'abord confiné dans des travaux universitaires (Cavell, Morin, Deleuze, Derrida, Rancière, Žižek), mais qui s'est élargi depuis vers un public de plus en plus large (Pourriol), et qui a finalement trouvé un écho dans des manuels scolaires et désormais dans la formation continue des professeurs de philosophie.

C'est évidemment une excellente nouvelle. Mais qu'y a-t-il derrière cet engouement tous azimuts ? Un phénomène de mode ? Un artifice démagogique ? Une nouvelle ruse pédagogique pour « accrocher » ceux qui « décrochent » ? Un champ d'expérimentation infini qui pourrait profiter aussi bien aux cinéphiles qu'aux philosophes ?

Si on s'intéresse maintenant plus particulièrement à ce qui se passe dans les classes en termes d'usage du cinéma, il est fort probable qu'il existe une grande diversité des pratiques. Quels sont les usages possibles, pédagogiquement et philosophiquement pertinents, du cinéma dans nos classes ? Dans quels buts ? Avec quels effets, tant du point de vue des élèves, dans leur appropriation de la philosophie, que du point de vue de l'enseignant dans sa pratique ?

Avant de se poser la question de l'usage du cinéma en philosophie, il faut se poser la question des conditions de possibilité de leur rencontre. Car cette rencontre ne va pas de soi, ni du point de vue de la philosophie, ni du point de vue du cinéma, ni *a fortiori* du point de vue des pratiques pédagogiques qui tenteraient de les articuler. Je parlerai peu de la difficulté de cette rencontre du point de vue du cinéma, c'est-à-dire du point de vue de la représentation que le cinéma se fait de la philosophie, mais plutôt du point de vue de la représentation que la philosophie (ou plutôt une certaine philosophie) se fait du cinéma, et ensuite, du point de vue pédagogique, c'est-à-dire du point de l'usage du cinéma à l'appui du cours de philosophie.

Transformer la classe de philosophie en salle obscure ?

Une certaine *doxa* de la théorie du cinéma, héritée des travaux de Jean-Louis Baudry et de Christian Metz¹, voit dans l'allégorie de la Caverne un modèle pour penser le spectacle cinématographique. Tout comme dans le dispositif conçu par Platon², les spectateurs d'un film seraient victimes d'une illusion : ils prendraient les images projetées sur l'écran pour la réalité elle-même, et leur état d'ignorance n'aurait d'égal que leur état de passivité : « Le spectateur est relativement immobile, il est plongé dans une relative obscurité (...) ; pendant la durée de la projection, il sursoit à tout projet d'action. (...) chacun a pu observer que le sujet en proie à l'état filmique (surtout lorsque est assez forte l'emprise de la fiction sur son fantasme) se sent comme engourdi (...) »³. L'allégorie de la Caverne peut même servir de modèle pour l'analyse d'un film, notamment lorsque ce dernier semble à l'évidence s'inspirer de sa trame narrative, de ses thèmes, voire de ses éléments formels : on pense à la trilogie *Matrix* : « Dans cette allégorie comme dans *Matrix*, un prisonnier est libéré du monde d'illusions dans lequel tous les hommes vivent. Il découvre progressivement la nature de ce qui existe réellement, puis redescend finalement dans la Caverne au milieu des illusions, que la connaissance de la vérité lui permet de maîtriser, dans l'espoir de libérer d'autres prisonniers »⁴.

La Caverne de Platon est en réalité un « faux allié » pour comprendre ce qui se joue réellement entre le spectateur et le film. La question centrale est celle de la croyance du spectateur. Il est peut-être facile de montrer que le spectateur de cinéma est dans l'illusion, qu'il croit aux personnages, à l'histoire, à la présence des choses sur l'écran, à l'instar du prisonnier de la Caverne. Ce qui est beaucoup plus difficile, à mon sens, c'est de montrer que ce n'est pas une illusion comme les autres, et qu'il ne s'agit pas d'être trompé ou non, de croire ou non, mais plutôt, comme le dit Derrida à propos du cinéma justement, de « croire sans croire » : « Au cinéma, on croit sans croire, mais ce croire sans croire reste un croire »⁵. Le cinéma fait vivre une expérience de la croyance apparemment contradictoire. Ce n'est pas que je crois plus ou moins, mais sur un mode particulier que le cinéma aurait même inventé⁶. Il s'agit d'un régime de croyance spécifique,

¹ J.-L. Baudry, *L'effet cinéma*, Albatros, 1978 ; C. Metz, *Le signifiant imaginaire, Psychanalyse et cinéma*, Union générale d'Éditions, 1977.

² Platon, *République*, VII, 514a-519c.

³ C. Metz, cité par D. Chateau, *Cinéma et philosophie*, Nathan, 2001, p. 37.

⁴ T. Bénatouïl, « La matrice ou la Caverne ? », in *Matrix, Machine philosophique*, ouvrage collectif, Ellipses, 2003, p. 34.

⁵ Jacques Derrida, « Le cinéma et ses fantômes », Entretien, in *Les cahiers du cinéma*, n° 556, avril 2001, p. 78.

⁶ « Si j'écrivais sur le cinéma, dit Derrida, ce qui m'intéresserait surtout serait son mode et son régime de *croyance*. Il y a au cinéma une modalité du croire tout à fait singulière : on a inventé, il y a un siècle, une expérience sans précédent de la croyance », *Ibid.*, p. 78.

une sorte de croyance *réfléchie*, ou *déniaisée*, c'est-à-dire à la fois crédule et consciente de sa crédulité, sans pourtant que cette conscience annule les effets (notamment émotionnels) du cinéma. Pour emprunter cette fois les termes d'Edgar Morin, qui avait déjà parfaitement décrit ce phénomène, « Chez le spectateur de cinéma, l'illusion de réalité est inséparable de la conscience qu'elle est réellement une illusion, sans pourtant que cette conscience tue le sentiment de réalité »¹. Voilà qui devrait jeter quelques soupçons sur l'habitude de rapprocher terme à terme la salle de cinéma et la Caverne de Platon. Tout se passe plutôt comme si la salle de cinéma était un milieu où flottent des apparitions — Derrida dirait des « spectres »² — dont personne n'est vraiment dupe, mais auxquelles tout le monde croit « quand même », selon la célèbre formule de Mannoni³.

À partir de là, beaucoup de questions surgissent. En quoi consiste plus précisément le mode de croyance cinématographique ? En quoi se distingue-t-il des autres modes de croyance impliqués dans le théâtre, la peinture, le roman ? Peut-on distinguer des degrés, des variations, dans ce mode de croyance ? Quel rôle joue la relation de croyance dans les autres rapports (perceptifs, émotionnels, cognitifs) qui relient le spectateur au film ? L'effet de croyance est-il constitutif du cinéma en général, ou de certains films en particulier ? Sur cette dernière question, on peut noter que certains films (peut-être la majorité) tentent de faire oublier les conditions de leur réception. Ils favorisent, ou flattent, la crédulité du spectateur. D'autres, au contraire, cherchent à désenchanter, ou à déniaiser, le spectateur par de multiples rappels à sa conscience de spectateur, par exemple en brisant l'interdit du « regard caméra », comme le fait Godard dans *A bout de souffle*, ou encore en filmant caméra à l'épaule dans un décors réduit à sa plus simple expression géométrique, voire abstraite, comme le fait Lars von Trier dans *Dogville*.

La puissance fabulatrice et quasiment hypnotique du cinéma n'est pas, dès lors, une qualité inhérente à son dispositif : elle exprime plutôt un choix esthétique (et parfois politique) parmi d'autres possibles. Quoi qu'il en soit, le cinéma produit ce qu'on pourrait appeler des « effets de croyance », qui sont de nature à interroger, voire à modifier, notre propre rapport à la réalité. C'est dans cette perspective, où le cinéma n'est pas simplement réduit à son prétendu pouvoir d'illusion, qu'il est possible de définir un usage réflexif du cinéma, c'est-à-dire comme lieu d'élaboration de problèmes et de concepts susceptibles de prendre place dans l'apprentissage du philosophe. La rencontre entre cinéma et philosophie est

¹ E. Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, Éditions de Minuit, 1956, p. XII.

² La croyance du spectateur de film fonctionnerait selon une modalité particulière, paradoxale, que Derrida nomme « spectralité » : « La spectralité, c'est un élément dans lequel la croyance n'est ni assurée, ni contestée », *Op. Cit.*, p. 78.

³ Octave Mannoni, « Je sais bien, mais quand même... », in *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Seuil, 1969.

possible, elle a lieu sous différentes formes. Mais à quelle condition est-elle non seulement possible mais pertinente et légitime d'un point de vue philosophique et pédagogique ?

La tentation de placer la philosophie en position de surplomb par rapport au cinéma doit être évitée, au risque sinon de réduire le cinéma à un prétexte. On admet volontiers l'idée que la philosophie puisse enrichir notre expérience des films. Mais on n'admet pas toujours la réciproque : à savoir que le cinéma puisse à son tour nous aider à philosopher et enrichir notre expérience du philosophe. C'est cette ligne directrice qui commande toute la démarche que je voudrais partager ici.

On peut distinguer trois points de vue, qui ne sont d'ailleurs pas forcément incompatibles.

- *Le point de vue externe d'une « pensée philosophique » au cinéma : philosophie dans le cinéma*

On pense ici aux représentations de « pensées philosophiques », ou considérées comme telles, au cinéma : illustrations de thèses, de thèmes ou de postures philosophiques. Mais à quoi devrait ressembler un « film philosophique » ? Une adaptation au cinéma d'une œuvre philosophique ?¹ Un film où les personnages principaux sont des philosophes (*Le Destin, Les derniers jours d'Emmanuel Kant, Hanna Arendt, Le Jeune Karl Marx*, etc.), ou des professeurs de philosophie (*Noce blanche, Encore, Pas son genre*, etc.) ? Un film où l'on cite des philosophes ? Cela pose notamment le problème de savoir si l'on peut vraiment parler de « films philosophiques ». Le fait est que très peu de films se revendiquent comme tels, peut-être pour des raisons commerciales. Il n'empêche qu'on trouve de nombreuses listes de films « philosophiques » ou réputés comme tels.

On reste ici dans une relation extérieure, souvent stéréotypée, de l'articulation entre cinéma et philosophie. On reste dans un usage illustratif de la philosophie par le cinéma, comme on peut être aussi, on le verra par la suite, dans un usage illustratif du cinéma par la philosophie.

- *Le point de vue interne d'une pensée propre au cinéma : philosophie du cinéma*

On entre ici dans une articulation plus étroite, où la rencontre ne se fait plus sur un mode purement illustratif. Il ne s'agit plus de philosopher « dans » le cinéma, mais de montrer que le cinéma pense par lui-même, et pas seulement par la voix des personnages ou les intentions supposées du cinéaste qui chercherait à faire un film à visée philosophique. Pour étayer cette approche originale qui

¹ Eisenstein avait eu le projet d'adapter *Le Capital*, qui n'a jamais abouti.

reconnaît au cinéma le droit de penser par lui-même, il faut se tourner du côté des philosophes qui ont pris le cinéma au sérieux dans sa capacité à créer de nouvelles formes de pensée : Cavell, Deleuze, Derrida, Rancière, Badiou, Žižek, entre autres.

Deleuze, par exemple, propose une classification des images en fonction d'opérations techniques (plan, cadrage, montage), de cinéastes (Welles, Hitchcock, Godard), d'écoles et de genres (néoréalisme, nouvelle vague, western). A chaque fois, en fonction de ces différents paramètres, c'est un rapport au monde particulier qui est pensée dans et par les moyens du cinéma. Bien que Deleuze se défende de faire une histoire du cinéma, il oppose tout de même le cinéma classique au cinéma moderne, dont la coupure passe par Hitchcock notamment. Dans le premier, le rapport au monde se caractérise par des enchaînements sensori-moteurs : actions et réactions se suivent et se répondent. Dans le cinéma moderne, cette continuité est rompue par le surgissement de situations qui ne paraissent pas reliées entre elles : la figure privilégiée de cette nouvelle figure de pensée, qu'on trouve chez Godard par exemple, est le « faux-raccord ». L'important, ici, c'est de montrer que le « faux-raccord » n'est ni une erreur ni un simple procédé technique, mais une nouvelle manière de penser notre rapport au monde sur un mode lacunaire, dissonant.

- Le point de vue d'un parcours croisé entre cinéma et philosophie : penser avec le cinéma

Ici, on change radicalement de point de vue dans la mesure où l'on se demande comment une notion, une question, un problème investi par les moyens qui sont propres au cinéma, peuvent relancer, voire renouveler, la manière de le poser en philosophie. On entre alors de plain-pied dans un usage pédagogique du cinéma par la philosophie, une pédagogie de la « ciné-philosophie ». Cet usage a connu un certain succès avec les ouvrages et les interventions d'Olivier Pourriol. Il se décline aujourd'hui dans les manuels scolaires et dans certaines contributions individuelles, comme celles d'Olivier Dekens ou de Frédéric Grolleau. Ces travaux reposent sur l'idée que le cinéma est en mesure d'illustrer les notions philosophiques. On se sert de *Délivrance* pour traiter du rapport entre nature et culture, de *Mr Smith au Sénat* pour parler du pouvoir de la parole en démocratie, de *American Beauty* pour parler du désir, de *Mon oncle d'Amérique* pour parler de liberté, et bien sûr de *Matrix* pour parler de la vérité ou de la liberté.

Mais toute la question est de savoir si un usage pédagogique du cinéma par la philosophie doit se limiter à ce mode de l'illustration. N'y a-t-il pas d'autres façons de faire ?

Transformer la salle obscure en classe de philosophie ?

On a vu en quoi, pour le philosophe d'une certaine tradition, le cinéma pouvait apparaître comme un obstacle à la pensée. Pour le pédagogue aussi, le cinéma peut apparaître au premier abord comme un obstacle. Du moins, sa vertu pédagogique ne va pas de soi. On connaît le pouvoir des images, leur force d'attraction : pouvoir d'expressivité qui se passe de mots (comparable en cela à la musique), pulsion scopique ou scopophile (plaisir de regarder), processus inconscient d'identification et de projection, culture populaire dont la légitimité n'est pas toujours reconnue, etc. Tout cela peut faire du cinéma un point d'appui autant qu'un obstacle pédagogique.

La difficulté principale à laquelle tout professeur de philosophie est confronté lorsqu'il tente d'utiliser le cinéma dans son cours, tient sans doute à un problème de traduction d'un langage dans un autre : le langage des images, d'un côté, le langage des mots et des concepts de l'autre. La difficulté de ce passage d'un langage à l'autre — passage qui est comparable si l'on veut à celui du rêve « vécu » au rêve « raconté » — fait que la plupart du temps, nous devons choisir, bon gré mal gré, entre deux attitudes, ou deux démarches qui relèvent de compétences différentes : soit faire de l'analyse de film, soit faire de la philosophie. Ces deux démarches s'élaborent dans l'élément du langage, mais tout se passe en fait comme si on devait passer alternativement d'une langue à l'autre, ou bien parler deux langues à la fois.

La difficulté de se tenir au milieu a une double conséquence. La première, c'est qu'on a tendance à ne retenir des films que l'histoire, le récit, c'est-à-dire ce qui est plus le plus facile à traduire avec des mots, au détriment du matériau proprement audiovisuel et de tout ce qui constitue la spécificité du cinéma, y compris ce qui fait la spécificité du récit cinématographique. La deuxième conséquence, qui découle de la première, c'est qu'on a tendance à faire un usage purement illustratif du cinéma, sans tenir compte de la dimension esthétique et affective du cinéma comme expérience du spectateur. Pour ces deux raisons, on peut être amené à penser que ce qu'on gagne d'un côté en termes d'attractivité, voire de fascination, on le perd de l'autre en termes de rigueur intellectuelle. Ou inversement, ce qu'on arrive parfois à extraire du film en termes de problèmes, de concepts, de contenus philosophiques, on le perd en termes d'expérience esthétique et artistique. D'un côté ou de l'autre, c'est le sentiment d'une perte, voire même d'une trahison, qui domine. Comment sortir de cette impasse ?

Le détour par le cinéma, à quelle fin et par quels moyens ?

Utiliser le cinéma en cours de philosophie relève de ce qu'on a coutume d'appeler la « pédagogie du détour ». En quel sens l'usage du cinéma en cours est-il un détour ? Au pire, ce détour est un artifice démagogique. Au mieux, c'est une ruse pédagogique qui permet d'accrocher les élèves, en espérant qu'ils restent bien accrochés au moment du saut vers l'abstraction conceptuelle. Reste une troisième possibilité, à savoir que ce détour soit un dispositif qui favorise l'émergence, la prise de conscience et le traitement didactique des représentations initiales des élèves sur telle ou telle notion, telle ou telle question. C'est cette voie que je voudrais explorer maintenant, et que j'essaie de privilégier dans ma pratique.

Je voudrais soumettre une hypothèse qui pourrait être un point de départ pour une didactique d'un usage philosophique du cinéma. Il me semble que le cinéma agit indirectement au niveau de nos représentations, au sens psychologique et sociologique qu'on peut donner à ce terme, c'est-à-dire au sens des représentations communes, et le plus souvent inconscientes, qu'on véhicule dans notre rapport à nous-mêmes, aux autres et au monde. Le cinéma agit comme un révélateur, un catalyseur de nos représentations. En mettant à jour ces représentations, le cinéma fournit un matériau qui, certes, peut faire obstacle aux apprentissages, à cause de son caractère brut et immédiat, de son emprise affective et émotionnelle. Mais ce matériau, pourvu qu'on se procure les bonnes passerelles, les médiations adéquates, peut aussi devenir un formidable point d'appui dans l'élaboration de certaines compétences cognitives et métacognitives et dans certaines opérations fondamentales du philosophe.

L'analyse de la mise en scène, du montage, du point de vue des personnages, du réalisateur, le détour par l'analyse filmique, constitue une première mise à distance des représentations immédiates : les représentations font l'objet d'une élaboration secondaire par le biais de l'analyse filmique. On accède alors à un autre niveau, méta-représentationnel, qui permet un début de travail réflexif. C'est à ce niveau, et à partir de ce niveau seulement, que le détour par l'image peut devenir autre chose qu'une simple illustration (même si l'illustration a ses vertus).

L'exploitation du film en classe pourrait ainsi passer par ce moment de l'analyse, non seulement de l'objet-film, mais aussi du sujet-spectateur qui éprouve des émotions, forme des hypothèses de compréhension de ce qu'il voit et entend, construit une première interprétation de ce qui est donné. Elle doit sans doute passer par ce moment, au risque sinon d'en rester au niveau d'un rapport immédiat aux images et de forcer le passage, de faire un « saut » entre cinéma et philosophie qui paraîtrait artificiel.

Pour aller plus loin dans cette hypothèse, et justifier l'idée que le cinéma agit *indirectement* sur nos représentations, et puisse jouer à ce titre le rôle d'un catalyseur ou d'un médiateur de la pensée, je soutiendrai l'idée que le cinéma ne fournit pas seulement des représentations, mais *des représentations de représentations* : c'est-à-dire qu'il propose toujours un point de vue sur des représentations (point de vue des personnages, point de vue du réalisateur). Il se situe au niveau des méta-représentations, mais ce « méta » a un statut particulier car il n'est pas médiatisé par des mots, ou pas seulement ni de façon privilégiée par des mots. Partir des représentations des élèves, organiser leur émergence à partir d'un objet tiers qu'est le film, provoquer un jeu de distanciation, ou de décentrement, comme le fait de porter un regard critique sur ses propres réactions, et contribuer ainsi à la prise de conscience de ses propres représentations, c'est tout l'enjeu pédagogique d'un certain usage du cinéma en philosophie.

Cette façon d'aborder le cinéma, comme un dispositif d'émergence et de traitement des représentations, implique certains choix didactiques. Cela implique d'abord de faire du cinéma un objet que les élèves s'approprient dans le cadre d'une démarche active, et non pas d'en faire une référence dans une leçon, où la référence/révérence à Truffaut, Bergman ou Kubrick vient seulement illustrer le propos sans vraiment tenir compte de ce que le morceau choisi donne à penser avec ses moyens propres. Plutôt que d'enfermer le cinéma dans un discours pré-établi, qui l'enserme dans du déjà pensé, il s'agit de prendre le risque que des pensées nouvelles et inattendues adviennent par le biais des images.

L'expérience du spectateur de cinéma : une expérience philosophique ?

Je souhaiterais ici d'explicitier l'hypothèse qui est à la base de mes recherches et expérimentations pédagogiques autour du cinéma. Cette hypothèse est la suivante : l'expérience ordinaire du spectateur de cinéma offre des conditions nécessaires, mais non suffisantes, pour faire une expérience philosophique.

Ce que j'entends ici par « expérience philosophique », c'est une certaine prise de conscience où ce qui semble aller de soi ne va plus de soi, où nos manières communes de comprendre le monde se trouvent bouleversées, où le familier devient étranger et demande à être ressaisi par un travail de réflexion, de conceptualisation, de problématisation. Pour étayer cette hypothèse, j'avancerai trois arguments.

- a) *Le mouvement des images met en mouvement la pensée du spectateur*
- b) *Cependant, notre expérience ordinaire du cinéma ne nous dit pas spontanément et clairement tout ce qu'elle contient*
- c) *Comment un film peut-il être expérimenté philosophiquement ?*

C'est sur ce troisième argument que je souhaiterais maintenant insister. La tâche de l'enseignant est d'aider les élèves à rendre compte de leur expérience spectatorielle, à trouver les mots pour la dire, du point de vue des exigences propres à la discipline, mais aussi, plus largement, du point de vue d'une lecture critique des images dont les outils nous sont fournis par l'analyse filmique. L'enjeu n'est pas seulement de faire du cinéma un outil didactique, un objet de médiation pédagogique comme un autre, qui n'aurait en lui-même aucune valeur intrinsèque : il s'agit d'en faire une expérience philosophique. Il s'agit de « laisser les films nous apprendre un peu de leur philosophie », pour reprendre la belle formule de Hugo Clémot.

Le cinéma met la pensée en mouvement, certes, mais cela ne suffit pas pour en faire d'emblée une expérience philosophique. Il faut mettre en place des médiations. Si détour pédagogique il y a, c'est moins dans le film lui-même, qui constitue un matériau ayant sa valeur intrinsèque, que dans les médiations aménagées par le pédagogue pour permettre au spectateur de faire une expérience philosophique en voyant le film. C'est à cette condition que le cinéma peut jouer un rôle philosophique : non pas au sens où il se substituerait à l'argumentation et au travail de la pensée — cela reviendrait à déléguer à un film la démonstration d'une thèse, d'après le présupposé selon lequel les images seraient plus convaincantes que les discours –, mais au sens où il ouvre un espace de dialogue, il donne à penser, donne un point de vue sur le monde, la société, traduit une expérience humaine qui nous fascine ou nous révolte, permet d'ouvrir un dialogue avec d'autres spectateurs, d'échanger avec eux impressions, émotions, réflexions. Mais pour que cet échange soit possible, pour que le film donne véritablement à penser, il faut que les spectateurs aient les moyens d'échanger, de tirer du film des éléments pertinents, pour mener jusqu'au bout une réflexion. Le film ne donne pas à penser par lui-même. Il ne se transforme pas de lui-même en opérations de pensée. Il se présente dans une espèce d'évidence paradoxale : je perçois une perception. Le film est un objet de médiation. Mais il a besoin lui-même de médiations pour être repris dans le mouvement de la pensée.

Bastien Sueur

Lire philosophiquement un film

Michel Tozzi

I) La lecture d'un film

On peut simplement regarder un film, à la télé ou dans une salle. Il nous raconte une histoire, à laquelle nous adhérons plus ou moins, en nous identifiant à certains personnages, en ressentant plus ou moins fortement des émotions. Nous restons sans voix pendant que se déroule le générique, et l'effet du film se prolonge, de quelques instants à quelques heures, puis s'estompe... On a cherché à passer un bon moment, à se divertir, on ne se « prend pas la tête », et on passe à autre chose.

On peut aussi, avant même qu'il ne commence, avoir le projet d'analyser ce film, individuellement ou collectivement, parce que l'on pense que cette réflexion peut nous enrichir. Par exemple dans un ciné-club ou un groupe *ad hoc*. C'est le cas du critique de cinéma dans une revue, qui doit argumenter son jugement de goût pour orienter le choix des spectateurs ; ou d'un cinéphile, à la pratique régulière du visionnage, doté d'une culture cinématographique (connaissance d'un langage spécifique, de l'histoire du cinéma, du réalisateur et de son œuvre, de la carrière des acteurs etc.).

Il y a dans ce cas une « lecture » du film. J'entends par lecture la verbalisation orale ou/et écrite d'une « interprétation » : spontanée à partir du ressenti du film (j'ai aimé ou pas), ou plus ou moins instruite par des éléments de connaissance (par exemple l'univers du cinéma), ou des « grilles de lecture » (par exemple théologique, ou psychanalytique, sociologique, mobilisant l'appareil critique des sciences humaines et sociales, etc.). Les lectures sont ainsi diverses, selon les individus et selon leur(s) parti(s)-pris de lecture.

Il peut aussi y avoir des grilles de lecture philosophiques (mobilisant la dialectique platonicienne, hégélienne ou marxiste, le concept de désir selon Freud ou Lacan, la théorie du bouc émissaire selon Girard, etc.). Je propose personnellement une **lecture philosophique didactique**, qui s'appuie sur des **processus de pensée** empruntés à une didactique de l'apprentissage du philosophe : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (F. Galichet ajouterait l'interprétation). J'ai déjà appliqué cette grille à la lecture philosophique de textes, philosophiques ou non.

D'où mon **hypothèse de lecture** philosophique : un spectateur peut voir dans la globalité d'un film une **thèse** (ce qu'il montre d'après lui), même s'il n'est pas un « film à thèse », militant. Une thèse est l'affirmation d'un point de vue sur une

question, l'équivalent d'une « vision du monde ». Le film répond alors, toujours d'après notre spectateur, la plupart du temps implicitement, à une **question** à laquelle il donne une **réponse** (sa thèse). De même il travaille à sa façon des **notions** (par exemple l'amour, l'amitié, la justice, l'inégalité, l'avenir etc.), souvent imbriquées entre elles, sur la ou lesquelles notre spectateur trouve qu'il « dit » quelque chose, dont il fait (dé-)monstration. Il peut dire bien entendu, selon ce spectateur – c'est l'un de ses intérêts – l'absurde, l'ambivalence, le flou, l'incertitude (c'est l'intérêt de la connotation des images, des métaphores notamment) ; il montre surtout la complexité du monde, des situations, de notre condition. Et le spectateur peut construire ce qui **argumente** pour lui cette thèse, notamment par la spécificité du langage cinématographique.

Cette grille est l'un des moyens (parmi d'autres) d'entrer dans un film, d'en expliciter, au-delà de sa **trame narrative manifeste** (son histoire), son **contenu anthropologique latent**, par la reprise problématisante, conceptualisante et argumentative, de cette narrativité. Sous les pavés, la plage : derrière l'histoire, quel message à nous et à moi adressé ?

Cette lecture philosophique est évidemment variable avec les spectateurs, selon leur expérience et leur culture philosophique. Car il y a un **droit du spectateur à l'interprétation** (comme Umberto Eco parle en littérature de « droit du lecteur »). Il y a donc une multiplicité d'interprétations à partir d'une même grille. Par exemple sur *Médecin de nuit*, avec la même grille, j'ai pu recueillir des questions et des thèses très différentes...

Elle varie aussi selon que l'on analyse le film dans sa globalité, ou séance après séance, comme R. David par exemple (dans ce cas, il peut y avoir des questions différentes par séance).

On pourra trouver cette grille de lecture réductrice, trop rationaliste, abstraite, desséchante, trop globalisante, peu attentive aux détails des situations, à la personnalité des personnages, faisant insuffisamment sa place à la subjectivité des émotions, et donc inintéressante. Certes ! Mais ce n'est qu'une grille, avec **l'intérêt mais aussi les limites de toute interprétation outillée**. Et c'est seulement en la pratiquant que l'on peut y voir un éventuel intérêt...

II) Tentative de validation des hypothèses ci-dessus par l'analyse de sept contributions sur la lecture philosophique d'un film : *Médecin de nuit*

Quelques remarques à partir des contributions (que l'on trouvera en annexe).

Rappelons qu'il était suggéré d'opérer une certaine lecture philosophique du film *Médecin de nuit*, selon cette méthode : dégagez selon vous une thèse soutenue par le film, qui est une **réponse à une question** que vous formulerez, puis dégagez les **arguments**, notamment cinématographiques qui selon vous

permettraient d'asseoir cette thèse. Avec le présupposé, critiquable comme tel, qu'un film donne à penser.

C. entre dans la lecture du film par l'intention de l'auteur. Elle se place dans une **esthétique de l'émission ou de la transmission**. « Je me suis largement inspirée du dossier de presse où le réalisateur explique sa visée ». Lire un film, c'est comprendre ce que le réalisateur voulait faire passer, ce qu'il explicite dans une interview du dossier de presse : la thèse selon elle et d'après l'auteur, c'est : « Le réalisateur, en fin connaisseur du théâtre russe, veut faire « un film noir existentiel ». D'où les questions : « Elie Wajeman a-t-il réussi à nous faire comprendre (et accepter ?) le romanesque des situations et des humains mis en scène sur l'écran ? A-t-il su nous introduire dans ce que l'on nomme communément « l'âme russe ? ». La lecture proposée se pose en termes de communication, de transmission réussie d'une vision du monde.

P. s'inscrit dans la même veine, à partir de l'auteur. Il a visionné deux autres films du même réalisateur, *Alya* et *Les anarchistes*. « Ce n'est pas de l'œuvre mais de son auteur que je voudrais me rapprocher ... Il y a un fil rouge, une ligne de pensée ». Mais l'intention de l'auteur n'est pas ici donnée, reprise par exemple d'une interview, elle est davantage à découvrir. Ici, on est dans une posture intermédiaire entre une esthétique de la transmission (ce que veut nous montrer l'auteur), et une « esthétique de la réception » (Quel est le message que je reçois — qui peut être différent de celui qui est transmis ?). D'où les questions que se pose P. : « Que cherche Elie Wajeman quand il montre ces personnages (des hommes) dans « l'entre-deux de leur existence » (recherche de la thèse de l'auteur) ? De quels manques, de quelle insatisfaction nourrit-il ses films (interprétation de P.) ? ». Le fil rouge des trois films, P. a trouvé que c'est le manque, et c'est lui qu'il faut d'après lui interroger dans l'œuvre de l'auteur. D'où la thèse : « Elie Wajeman, par son **œuvre cinématographique** nous dévoile la blessure que portent certains hommes (oui c'est généré), blessure qui heurte les conséquences de leurs choix, et s'immisce dans leur contact avec le réel ».

D'autres participants s'intéressent davantage, dans leurs questions, au **film lui-même**, à ce film, plutôt qu'au réalisateur et à ses intentions. Ils se placent délibérément dans une **esthétique de la réception** (Jauss, Barthes, Eco, Kristeva...), construisant **eux-mêmes** la thèse et la question perçues (la preuve, elles sont différentes !) :

- Mickaël (le médecin) peut-il échapper à son destin ? R.
- Pourquoi faut-il clarifier et hiérarchiser en contexte ses valeurs ? Mi.
- Comment opérer sa rédemption, comment retrouver le sens de sa vie ? M-C.

- Peut-on se libérer des "loyautés" (au sens que lui donne Delphine de Vigan, des fidélités positives ou négatives au plan éthique) dans lesquelles on est en-
glué ? J.-F.
- Peut-on vivre en dehors de tout cadre, structure, institution sans se perdre ?
Ma

Premier constat : les **entrées dans le film** sont différentes selon les spectateurs (l'auteur, son œuvre cinématographique, le film).

Deuxième constat : la **question** que pose le film selon le spectateur, qu'il se pose devant le film, mais qui n'est pas clairement explicite, et doit être formulées, **construite**, est différente selon les participants (parce qu'elle est individuelle-
ment construite par chacun).

Troisième constat : il peut y avoir plusieurs pistes possibles, **plusieurs questions** chez certains participants.

- P. : « J'hésite entre une problématique semblable aux vôtres, probléma-
tiques effectivement présentes dans le film et que je partage, « Peut-on
échapper à son destin » (R.) « les attachements addictifs » (JF) etc. J'avais
envie de répondre à partir d'une question du type « Pourquoi s'engager ? »
ou bien « L'engagement pour répondre à un manque ». »

- R. : « Question philo abordée dans ce film ... (parmi **d'autres**) » : « Mickaël
(le médecin) peut-il échapper à son destin ? » Et encore : « **Autres ques-
tions** possiblement abordées dans le film : la solidarité familiale peut-elle
justifier de se mettre hors-la-loi (trafic de médicaments) ? L'éthique du
médecin permet-elle de fournir sans limites du Subutex aux toxicos en
manque ? Où se situe le soin ? ».

L'**œuvre** est donc **ouverte** : elle permet de formuler, au sein d'un groupe, et
même chez certains spectateurs, plusieurs questions possibles, ce qui atteste de
sa richesse potentielle. Avec d'autres spectateurs, il y aurait encore d'autres
questions... Ces diverses interprétations peuvent donner lieu à **débat** contradic-
toire ; si P. semble d'accord avec les interprétations de R. et JF., la fin du film
ne faisait pas pendant le débat l'unanimité, suivant qu'on « voyait » l'acteur mou-
rir (pessimisme, car il était trop tard pour changer de vie), ou non (optimisme :
on tourne la page et une autre vie commence !).

L'hypothèse semble corroborée selon laquelle **la lecture d'un film est subjec-
tive**, pas seulement en termes d'émotion ou de goût (ça m'a plu ou pas), mais en
termes de vision du monde, de message perçu, de « thèse » soutenue, et elle
dépend de chacun. Toute lecture d'un film est **interprétation**, droit du lecteur à
faire vivre l'œuvre à sa façon. **Explicit**er cette interprétation, c'est se mettre en
position herméneutique, exégétique ; c'est opérer une lecture active, et ne pas
avoir seulement assisté passivement à un film. Et les différentes interprétations

peuvent se cumuler, se recouper entre elles ou faire conflit d'interprétation (Ricœur).

Notons enfin que les questions ci-dessus sont généralement formulées de **façon abstraite** (par exemple : « Comment opérer sa rédemption, comment retrouver le sens de sa vie ? » Ou « Peut-on vivre en dehors de tout cadre, structure, institution sans se perdre ? »). Format philosophique classique de la question, impersonnelle, visant l'universalité par la **décontextualisation** de la situation où elle est posée, le contexte en fournissant une simple illustration, un cas pratique. Alors que R. reste arrimé au personnage principal : « Mickaël (le médecin) peut-il échapper à son destin ? ». Il pose une question **sur** le héros dans l'histoire, et non une question générale à **propos** du héros...

En ce qui concerne enfin l'**argumentation** qui permet de soutenir la thèse construite, que C. qualifie d'arguments **philosophico-cinématographiques**, celle-ci bâtit une véritable argumentation. Pour savoir si le réalisateur a su nous introduire dans « l'âme russe », elle emprunte la définition de celle-ci à *Wikipédia*, puis vérifie que le film exprime bien les neuf attributs de cette âme. Ex : 6e attribut, la compassion : à la fin Sacha pardonne et lui ouvre à nouveau son cœur et... sa porte ; le docteur s'absorbe dans ses consultations de nuit avec une grande écoute ... 7) La spiritualité : le médecin est appelé « saint » dans le film, il soigne les « invisibles » et les paumés au nom d'un idéal politique de grande humanité, etc. C. administre la preuve que le réalisateur fait passer méthodiquement un message...

A la question : « Mickaël (le médecin) peut-il échapper à son destin ? », R. répond : « Oui ... et ... non », manifestant ainsi l'ambivalence qu'il trouve dans le film. Et d'argumenter en un premier temps tous les éléments tendant à montrer combien « le destin de Mickaël semble le conduire inexorablement vers le tragique et la mort » ; puis en un second temps, ceux qui semblent prouver comment « au cours de cette longue nuit, il semble tourner la page et échapper à son destin ».

M., pour montrer à quel point « l'humain reste ballotté entre des attitudes contradictoires » faute, dans un relativisme ambiant, de « clarifier et hiérarchiser en contexte ses valeurs », distingue les arguments liés aux événements des « situations évoquées et à la **trame narrative** », que l'on trouverait aussi bien dans un roman, et ceux proprement **cinématographiques** (la couleur de la nuit, la musique, les gros plans...), esquissant une **typologie d'arguments**. C'est celle-ci qu'il faudrait développer, pour faire ressortir l'originalité et la spécificité de l'**argumentation cinématographique** par rapport par exemple au discours romanesque.

Il est le seul à nommer les concepts qui pourraient être mobilisés dans une **lecture philosophique, nommément conceptualisante, du film** :

« L'irrésolution, la liberté, la volonté, la contradiction, la responsabilité (personnelle et professionnelle, morale et juridique), la fidélité/la tromperie, l'amour/les pulsions, l'amitié, la vocation, la dimension « politique » d'un métier ... ». Ce repérage des concepts mobilisables permet de tisser pour chaque spectateur sa **trame notionnelle** ou **carte conceptuelle** du film, qui traverse certains champs d'application philosophique du film : l'éthique (dignité et rédemption chez M-C., loyauté et solidarité chez J-F), la politique (l'engagement chez P. et JF.), la métaphysique (avec la notion de destin chez R., de manque chez P., de solitude chez M. ou de spiritualité chez C.) ... Le film travaille à sa façon propre ces concepts, et c'est pour cela qu'il « **donne à penser** ».

Michel Tozzi

ANNEXE : LES 7 CONTRIBUTIONS

I) (C.)

Ce qui m'a mis la puce à l'oreille, ce sont les prénoms russes des personnages (Mikaël, Sacha, Dimitri, Sofia) et les musiciens qui ont composé la musique du film (Evgueni et Sacha Galperine) ... Pour ce travail de recherche d'arguments philosophico-cinématographiques, je me suis largement inspirée du dossier de presse où le réalisateur explique sa visée.

Thèse : Le réalisateur, en fin connaisseur du théâtre russe, veut faire « un film noir existentiel ». Pour lui, un médecin de nuit, surtout dans une très grande ville, a une dimension romanesque, ainsi que tous les personnages qui gravitent autour de lui (consommateurs de drogue et patients inclus)

Question à laquelle le film essaie de répondre : Elie Wajeman a-t-il réussi à nous faire comprendre (et accepter ?) le romanesque des situations et des humains mis en scène sur l'écran ? A-t-il su nous introduire dans ce que l'on nomme communément « l'âme russe ? »

Arguments cinématographiques

(Wikipédia : l'âme russe serait caractérisée par l'irrationalité, la démesure, l'abattement, l'hypertrophie du cœur et des émotions, la force, la compassion, le goût des cadeaux somptueux, la spiritualité, la nécessité de la souffrance, le besoin d'errance...)

1) Les situations irrationnelles où s'agitent des personnages clivés : le médecin qui « patrouille » dans sa voiture privée, une femme pour laquelle son cousin flambe l'argent corrompu en voulant lui faire des cadeaux mirifiques...

Lire philosophiquement un film

2) La démesure : une nuit chaotique, si tendue, si dense qu'elle en devient d'une noirceur extrême, des fraudes en crescendo, une mise en danger grave de soi-même et de sa famille ...

3) L'abattement : des patients hyper-angoissés, « des toxicos » paumés, l'« abattement » final de Mikaël avec ce « fondu au noir » qui se referme sur lui.

4) L'émotionnel omniprésent : les « tourments russes » présents chez presque tous les personnages, les « montagnes russes » des sentiments, des états.

5) La force : l'épouse sait qu'ils s'aiment encore et que son mari va lui revenir, le médecin déploie une grande force physique lors des réflexes de défense.

6) La compassion : à la fin Sacha pardonne et lui ouvre à nouveau son cœur et ... sa porte, le docteur s'absorbe dans ses consultations de nuit avec une grande écoute.

7) La spiritualité : Le médecin est appelé « saint » dans le film, il soigne les « invisibles » et les paumés au nom d'un idéal politique de grande humanité.

8) La nécessité de la souffrance : les patients, le médecin si divisé, Sofia si singulièrement amoureuse (elle sait que sa liaison ne durera pas, elle dit même que la relation n'a même pas vraiment commencée), le cousin pris à la gorge par ses magouilles, l'épouse obligée de poser un ultimatum et même les enfants qui ne voient guère leur père.

9) Le besoin d'errance matérialisé par la voiture (beaucoup de scènes y sont filmées, même le seul moment de jeu partagé entre le père et ses filles), les visites aux quatre coins de la ville.

Pour le réalisateur, Vincent Macaigne, qui a joué Platonov au théâtre, est le grand acteur « russe national », Pio Marmaï a quelque chose de dostoïevskien, la beauté singulière et l'étrangeté de Sara Giraudeau s'inscrivent dans un univers aux accents russes et la femme légitime est aussi inspirée d'un personnage de Platonov.

II) (P.)

Quelle(s) question(s) je me pose ?

J'hésite entre une problématique semblable aux vôtres « Peut-on échapper à son destin » (Richard) ; « les attachements addictifs » (Jean-François) etc. J'avais envie de répondre à partir d'une question du type « Pourquoi s'engager ? » ou bien « L'engagement pour répondre à un manque ». Dans les deux cas, le médecin de nuit se cherche, et ne se trouve d'ailleurs pas, impossible de faire un choix entre sa femme et sa maîtresse, impossible de faire un choix entre le jour et la nuit dans son boulot. Oui j'écris bien impossible quand on voit (le film) ou que l'on imagine la vie de cet homme. Pensez-vous que la médecine de jour, même dans

une association aussi impliquée sur le plan social et « lourde » de ses engagements, répond à ses besoins, à son être profond ? La vie avec sa femme répond-elle à ce qu'il veut, à ce qu'il désire ? Non le manque semble trop grand.

J'ai donc voulu travailler sur un autre domaine de réflexion en visionnant les deux premiers films du metteur en scène Elie Wajeman : « Alya », et « Les anarchistes ». Ce dernier film étant pour moi un petit chef d'œuvre. Ce n'est pas de l'œuvre mais de son auteur que je voudrais me rapprocher, car il y a dans ces deux films déjà des images, des sons, des pleins et des creux que j'ai retrouvés dans « Médecin de nuit ». Il y a donc je pense un fil rouge, une ligne de pensée déjà dans la mise en images. Ma question : « Que cherche Elie Wajeman quand il montre ces personnages dans « l'entre-deux de leur existence » ? Je pose cette question : de quels manques, de quelle insatisfaction Elie Wajeman nourrit ses films ?

Thèse : Elie Wajeman, par son œuvre cinématographique, nous dévoile la blessure, que portent certains hommes (oui c'est genré), blessure qui heurte les conséquences de leurs choix, et s'immisce dans leur contact avec le réel.

Argumentaire : *Alya* (le premier film) : Alex vit à Paris ; juif, il fait du trafic de drogue, c'est un dealer acculé par ses dettes à une vie incertaine. Mais l'idée de partir avec son cousin créer un restaurant à Tel Aviv le séduit. Pour cela il faut de l'argent, d'où le deal. Mais il faut aussi se séparer d'une femme qui l'aime... Il apprend l'hébreu avec une parente, c'est nécessaire pour réussir son Alya, sa montée en « terre promise »). Puis le film le montre à la fin nettoyant un mur avant de le peindre, un mur du futur restau ? La dernière image est troublante, il est à une fenêtre de son appartement, où est-il réellement ? Quelle est cette ville ? Rien dans le film ne montre quoi que ce soit signant un environnement particulier. Un ouvrier lui parle en hébreu, il ne le comprend pas. A quoi pense Alex à sa fenêtre : à Paris qu'il aimait et qu'il a quitté à celle qui l'aimait ?

Les anarchistes : l'an 1890 à Paris, Jean est brigadier dans la police, il est pauvre et orphelin. Son supérieur lui promet avancement et argent s'il accepte de pénétrer le mouvement anarchiste. Il le fait, renseigne son supérieur, mais gagne aussi la confiance malgré quelques réticences d'une bande anarchiste. Son passé de solitaire joue pour lui, et le solitaire trouve « une sorte de famille d'adoption », une femme est amoureuse de lui... La fin est dramatique, des arrestations ont lieu, en « off » on entend la voix de celle qui l'aime lui dire sa haine à cause de sa trahison. Regrette-t-il son choix de trahir les anarchistes ? On ne le saura pas.

Conclusion : Elie Wajeman montre dans son œuvre le manque et sa blessure, un choix n'est jamais définitif, il faut garder la liberté du refus, du retour, de l'impossible unique conclusion, mais il n'indique jamais le choix qu'il privilégie, il y a toujours l'ailleurs, l'autre...

III) (R.)

Questions abordées

1) Le médecin peut-il échapper à son destin ?

Thèse : Oui ... et ... non

Arguments

Le destin de Mickaël semble le conduire inexorablement vers le tragique et la mort. Il se met en danger :

- lors de ses consultations avec des toxicos dans sa voiture (espace clos) : cela dégénère en bagarres et en menaces (il cache un pistolet dans la boîte à gants).
- par les trafics de médicaments qu'il pratique par solidarité familiale avec son cousin pharmacien (vis-à-vis du médecin conseil qui le menace d'une enquête ; vis-à-vis des trafiquants qui, selon son cousin, menaceraient sa femme et ses deux filles).
- par sa relation avec Sophia (sa femme le met au pied du mur : il a une nuit pour choisir son avenir).
- par son addiction au travail de nuit qui menace son couple.
- en conduisant la jeune toxico aux urgences, ce qui provoque l'irritation de son « garde du corps » (qui le poignardera au petit matin).
- en menaçant avec son pistolet un trafiquant.

Mais, au cours de cette longue nuit, il semble tourner la page et échapper à son destin :

- il rompt avec la nuit en se faisant embaucher dans une équipe de médecins qui vient en aide aux nécessiteux (il n'est plus seul dans ses choix déontologiques) ;
- il finit, après de nombreuses tergiversations, par rompre avec sa maîtresse ;
- il rompt avec son cousin (et les trafics) après s'être rendu compte que Dimitri le manipule.
- et, au petit matin, il est pardonné par sa femme ; il peut donc commencer une nouvelle vie... sauf qu'il est poignardé au bas de son immeuble et meurt (?) dans les bras de sa femme.

Autres questions :

2. La solidarité familiale peut-elle justifier de se mettre hors la loi (trafic de médicaments) ?

3. L'éthique du médecin permet-elle de fournir sans limites du Subutex aux toxicos en manque. Où se situe le soin ?

IV) (Mi)

Ce film semble montrer une situation intenable où un homme, médecin de nuit humain, attaché à ses patients et bon père, est pendant longtemps dans l'irrésolution, partagé (déchiré !) entre d'une part la solidarité avec son cousin pharmacien et des comportements délictueux pour l'aider (trafic d'ordonnances), d'autre part entre son désir d'aider des toxicomanes et sa pratique de les entretenir dans l'addiction (délivrance généreuse de Subutex), enfin entre l'amour sincère pour sa femme et un attrait érotique pour sa maîtresse. Le film souligne l'ambiguïté et l'ambivalence des conduites humaines (le cousin manipule le héros tout en l'aimant ; l'employée pharmacienne n'est pas claire quand son patron lui demande de l'épouser, et continue à voir son amant etc.).

La **question** à laquelle le film pourrait répondre : pourquoi faut-il clarifier et hiérarchiser en contexte ses valeurs ?

Réponse (thèse) : parce que sans une clarification et une hiérarchisation nécessaire dans une situation donnée, l'humain reste ballotté entre des attitudes contradictoires, qui peuvent être physiquement, moralement et juridiquement dangereuses pour lui. On voit bien comment, au destin inexorable des grecs fondant de l'extérieur sur le héros, s'est substituée la figure moderne de l'individu, auteur et responsable de ses actes, dans un contexte de brouillage (relativiste) des valeurs, qui peut rendre sa conduite incohérente à ses propres yeux et aux yeux d'autrui. Il est en « ballottage », sur une ligne incertaine de flottaison.

Arguments

a) Par les situations évoquées et la trame narrative :

- L'irrésolution, qui entraîne tous ses problèmes, entraîne des attitudes contradictoires : d'un côté, il est conscient de porter tort à ses malades s'il prescrit un médicament encore plus fort, et refuse de céder à son cousin (et à un toxico) ce type d'ordonnance, mais plus tard il cède. D'un côté, il voit son couple avec enfants menacé, et proclame son amour à sa femme, et il refuse à sa maîtresse de continuer à la voir, de l'autre, il l'embrasse dès que la situation se présente. D'un côté il prouve son aide à son cousin, de l'autre il fait l'amour avec celle que son cousin va épouser.

- Cette irrésolution psychique (ne pas arriver à se décider), morale (tromperie de sa femme), déontologique (franchir des limites interdites par l'ordre des médecins) brouille les valeurs : fidélité et infidélité par rapport à son cousin et sa femme, et au serment d'Hippocrate. Il ne voit pas clair, il flotte !

- Cette faiblesse psychique contraste avec sa vigueur physique pour expulser quelqu'un de sa voiture, faire victorieusement face à deux assaillants (l'un se vengera) ou affronter physiquement son cousin : est-ce crédible ?

- Il voit bien la possibilité de se ressaisir : travailler dans une équipe de jour, sortir de son isolement nocturne, ; rompre avec sa maîtresse et ses tentations ; rompre

Lire philosophiquement un film

avec son cousin quand il se rend compte qu'il le manipule. Il rentre chez lui au petit matin, pour tourner la page : mais à quel prix (un coup de couteau) !

b) Arguments cinématographiques

- Le film se passe une seule et longue nuit, symbolisant la confusion du héros, qui ne distingue plus la netteté et la lumière de certaines valeurs (la fidélité, la vocation du médecin), et cette confusion ne se dissipe qu'avec le jour.
- La musique évoque un film policier, et alourdit l'atmosphère.
- Les gros plans dans le lieu clos de la voiture et tout au long du film soulignent la tension psychologique du personnage.

Concepts qui pourraient être convoqués pour éclairer philosophiquement le film : l'irrésolution, la liberté, la volonté, la contradiction, la responsabilité (personnelle et professionnelle, morale et juridique), la fidélité/la tromperie, l'amour/les pulsions, l'amitié, la vocation.

V) (MC.)

Thèse : la lutte d'un médecin contre lui-même pour renouer avec l'éthique de son métier et sa morale personnelle, sa dignité.

Question à laquelle le film répond : comment opérer sa rédemption, comment retrouver le sens de sa vie ?

Argumentaire : faire le ménage, opérer des ruptures au risque de sa vie : - Altercation avec son cousin, et affrontement avec les dealers. - Tentative de rupture avec sa maîtresse. - Veut intégrer l'équipe du « Samu social » qui vient en aide aux SDF, aux toxicos et aux prostituées(és). - Tentative de rapprochement avec sa femme.

VI) (JF.)

Question : peut-on se libérer des "loyautés" (au sens que lui donne Delphine de Vigan, des fidélités positives ou négatives au plan éthique) dans lesquelles on est englué ?

Thèse : très difficile d'échapper à ces attachements quasi addictifs.

Argumentaire

- des "loyautés" contradictoires (la maîtresse/la mère de ses enfants) ;
- des engagements "politiques" contradictoires (L'assistance aux êtres en danger/le pillage de la Sécu) ;
- des solidarités familiales contradictoires (L'affection pour le cousin véreux/ la colère de découvrir sa manipulation) ;
- des passions contradictoires (Le goût de "la nuit" / la lucidité : conscience de la "nuit" perçue comme un gouffre infernal).

VII) (Marcelle)

Question que pose le film : peut-on vivre en dehors de tout cadre, structure, institution sans se perdre ?

Réponse : non.

Cela est illustré dans le film :

Par la solitude du héros (bien qu'il ne soit pas isolé).

- la nuit est un moment où la plupart des activités s'arrêtent, les équipes de travail sont réduites (il n'a à faire qu'avec le dispatcher par le biais de la radio).
- les personnes qu'il rencontre sont des paumés qui errent dans la clandestinité de leurs trafics.
- il ne peut s'appuyer sur personne pour évaluer la justesse de ses décisions.
- il se laisse emporter par un rythme effréné dans lequel il ne peut pas prendre le temps de dialoguer avec lui-même.

Par le flou dans lequel il évolue.

- il perd de vue le repère symbolique de sa profession médicale : le serment d'Hippocrate, le protocole de distribution de médicaments de substitution.
- de cette situation flottante (que le réalisateur montre dès le début par une image où Mikael est vu à travers le pare-brise mouillé de pluie, comme s'il était dans un aquarium), il ne peut sortir qu'un brouillage de valeurs où rien ne tient définitivement.
- il n'a ni lieu, ni temps dédié à son activité professionnelle (il consulte dans sa voiture, va à une fête, rencontre sa maîtresse alors qu'il est censé aller en intervention).

Par la prise de conscience tardive de Mikael

- il comprend que le travail de nuit ne lui vaut rien ;
- qu'il est impératif pour lui de travailler en équipe ;
- que sa vie de famille est à préserver ;
- que son isolement fait de lui une proie facile (son magouilleur de cousin).

Hélas ! On ne sort pas de cette situation sans qu'il y ait des comptes à solder.

Accompagner les élèves dans une démarche collective d'analyse suivie d'un film

Guillaume Lequien

Je présente dans cet article une démarche élaborée depuis plusieurs années, pour concilier des contraintes et des exigences souvent contradictoires quant à l'usage du cinéma dans le cadre d'un cours de philosophie.

Quelle durée du film doit être projetée en classe ?

Le temps du film est difficilement compatible avec un horaire de cours scolaire, et comme de nombreux collègues j'ai déjà eu l'occasion d'expérimenter 2 types de durées en classe, qui trouvent chacune leur limite.

- 1) D'abord, la modalité qui s'impose avec le plus d'évidence pour une approche cinéphile : diffuser **l'intégralité d'un film** en classe. Cette première modalité permet de rendre justice au projet narratif du réalisateur, en y exposant entièrement des élèves qui n'auraient peut-être pas pu le voir en-dehors de la classe ; mais une projection intégrale sur une séance de 2h de classe risque de laisser peu ou pas de temps pour une réelle discussion, analyse, appropriation, la projection prenant finalement le pas sur l'analyse, et les élèves gardant uniquement le souvenir exceptionnel "aujourd'hui on a regardé un film en classe", simple parenthèse déliée de la progression du cours.
- 2) L'autre modalité extrême de projection en classe consiste à réduire l'oeuvre filmique à **un extrait de quelques minutes**, augmentant certes mécaniquement le temps de réflexion à partir de la scène, mais dans le même temps fragmentant tellement la narration que cette scène se réduira souvent chez les élèves à une illustration ponctuelle, trahissant nécessairement le projet narratif du film, dont il est à peine utile d'en savoir plus. Parfois dans mes classes, quand j'abuse de nombreux extraits courts d'une multitude de films autour du même thème, certes une multiplicité d'approches se fait jour en

classe et permet de rendre sensible une réelle complexité de ce thème, mais les élèves se noient dans la surabondance des références, finissant par tout mélanger et par décrire laborieusement dans leur copie, indistinctement : “dans un film vu en classe, voilà ce qui se passe...”.

Ainsi, désireux d’accorder sa juste part à l’objet cinématographique dans le cours d’un enseignement de philosophie, je me retrouve confronté à une double exigence : à la fois pouvoir nous immerger dans la continuité d’une même œuvre, mais aussi garder en classe un temps d’analyse réaliste et fructueux.

3) C’est pour résoudre ce dilemme que j’ai fini par tester une troisième modalité intermédiaire : projeter non pas un fragment, mais **une partie** substantielle d’un même film, en privilégiant l’installation de la situation, la caractérisation des personnages et en laissant volontairement de côté sa résolution finale (qui par principe ne sera jamais projetée en classe, mais laissée à la curiosité des élèves après le temps scolaire). Selon le temps disponible dans l’emploi du temps, cela peut consister à projeter la moitié d’un film de 2h, puis laisser 1h pour l’analyse réflexive en classe, faite par les élèves eux-mêmes. Et quand ce type de créneau n’est pas disponible, notamment pour les séries technologiques, projeter 10 à 20 minutes du film en bloquant un temps équivalent d’analyse par les élèves.

Comment susciter l’analyse sans la diriger ?

Autre risque rencontré par le professeur en situation : tellement bien connaître le film, vu et revu, avoir préparé ou lu au préalable des éléments d’analyse substantiels, et vouloir à tout prix diriger le temps d’analyse qui suit la projection en classe. Pourquoi considérer cela comme un “risque” ? Parce que toute ma pratique professionnelle m’a fait réaliser à quel point cette approche “édifiante” place le professeur dans une posture verticale de “sachant”, contraire à un certain idéal démocratique du savoir (notamment développé chez Rancière). Les élèves sont alors sommés de retrouver les bonnes réponses déjà prévues et attendues derrière chaque question, de bien suivre le cheminement de cette brillante analyse et de bien la reproduire à terme dans leurs futurs devoirs.

Mais si, au contraire, le professeur accepte de se replier lui-même dans la posture d’un “maître ignorant”, l’analyse critique ne dégénérera-t-elle pas en espace de débat improvisé, fluctuant dans son déroulement et sans laisser de trace sur le long terme ? Voilà un petit aperçu des dilemmes qui se posent inévitablement pour l’usage du cinéma en classe. Sans prétendre les résoudre tous de façon idéale, je présente ici un simple tâtonnement expérimental qui tente de concilier plusieurs objectifs simultanés et que j’ai pu tester plusieurs fois en classe.

Premier temps : comment rendre les élèves actifs pendant la projection ?

Diffuser une partie de film, que ce soit pendant 10 minutes ou 1h, a souvent pour effet bénéfique de capter l'attention du groupe (à condition que le film ne soit pas trop éloigné des habitudes de spectateurs des élèves). Mais comment faire pour les sortir d'une certaine passivité inhérente à l'activité même de regarder, découvrir et réagir émotionnellement aux étapes de la narration ? Sur ce point, je n'ai pas de solution miraculeuse, mais quelques leviers minimaux.

1) La solution plus simple consiste à avertir préalablement les élèves qu'ils doivent se munir d'**une feuille de brouillon informelle**, et qu'ils sont censés noter des mots-clés, correspondant aux événements vus, aux noms des personnages, pour pouvoir s'y retrouver ensuite pour un travail écrit ultérieur.

2) Une autre proposition, plus élaborée, consiste à leur fournir un **tableau d'analyse**, dans lequel plusieurs scènes du film sont identifiées (souvent par un photogramme imprimé), et pour chaque scène ils doivent dans une case résumer l'action, dans une autre noter des éléments de dialogue (citations), dans une autre relever des éléments de mise en scène (mouvements de caméra qui sortent de l'ordinaire, utilisation de la musique, jeu des acteurs, etc.), ces derniers éléments étant souvent les plus difficiles à identifier en temps réel lors de la découverte d'un film nouveau. Par ailleurs, de fait, tout le monde ne notera pas les mêmes éléments, mais quand ils seront placés ensuite dans un groupe de travail pour comparer leurs compréhensions respectives, leurs relevés produiront souvent une vue synthétique plus complète de l'ensemble.

Pendant cette projection, le professeur lui non plus ne reste pas nécessairement inactif. Je suis également en train de prendre des notes (ou de remplir le même tableau distribué), et d'ici la fin de la projection, j'ai pour objectif de constituer une **liste de mots-clés**, entre 5 et 10, qui serviront ensuite à susciter l'analyse des élèves. Ce choix de mots n'est pas purement aléatoire, résulte de ma compréhension du film, de mes attentes en lien avec le cours, et des éléments que je choisis délibérément d'isoler en particulier, pour attirer l'attention des élèves ensuite, mais sans leur imposer une thèse préétablie.

Second temps : Comment susciter un travail d'analyse réflexive libre chez les élèves ?

Après la projection, les élèves sont placés en groupes (la plupart du temps de façon aléatoire), je leur attribue un mot-clé différent, et voici les consignes qui sont affichées au tableau pour un travail en 1 heure :

1) Préparation au brouillon :

- Quels **passages** du film ont un rapport avec votre mot-clé ?
- Quelles **idées**, quelle thèse se dégagent du film à ce sujet ?

2) Élaborez une micro-analyse :

- Formulez une **question** philosophique (qui inclut votre mot-clé)
- Expliquez le **problème** général qui se pose
- Soutenez **une thèse** en vous appuyant sur le film : quels **arguments** ? quels **exemples** précis (scène, action, réplique) ?

Pendant cette phase de travail, je circule parmi les groupes pour vérifier que la mise en commun se passe bien, j'essaie d'influencer le moins possible leur recherche tout en veillant à ce qu'elle progresse dans le temps imparti, et je leur demande notamment de me soumettre la question qu'ils ont trouvée, afin que je la valide avant qu'ils ne rédigent leur analyse.

Le **rendu** final peut se faire selon différentes modalités. Quand l'établissement est doté d'un matériel de webradio, je leur demande, à partir de quelques notes, d'improviser à l'oral leur analyse, à plusieurs voix, en s'enregistrant au maximum dans les conditions du direct, de façon à produire un **enregistrement oral** acceptable de quelques minutes seulement ; le même rendu peut s'effectuer aussi avec un téléphone portable faisant fonction de dictaphone ; et il m'est également arrivé de ramasser une **synthèse écrite** à plusieurs mains.

Un exemple d'analyse de film

J'ai pris l'habitude de réaliser ce type d'exercice au moins une fois par période, soit pour initier l'étude d'une nouvelle notion (pour en découvrir certains enjeux sans connaissance philosophique préalable), soit pour conclure cette étude (pour remobiliser des connaissances récentes, autour d'un problème plus complexe).

À titre d'exemple, voici une ébauche de progression testée sur 2 années scolaires :

- A la fin du cours sur la philosophie de la connaissance (vérité, raison, science) : analyse du film *Agora* (Amenabar, 2009), ou *Room* (Abrahamson, 2015).
- A la fin du cours sur la philosophie politique (liberté, Etat, justice) : analyse suivie du film *La loi du marché* (Brizé, 2015), ou *L'homme qui tua Liberty Valance* (Ford, 1962).

Ainsi, pour conclure la partie du cours consacrée à la philosophie politique et articulée autour de la lecture suivie du début du *Contrat social* de Rousseau, j'ai projeté une partie du western *L'homme qui tua Liberty Valance*, réalisé par John Ford en 1962. J'ai volontairement laissé de côté le prologue (les 14 premières minutes) se passant à la fin de la vie des personnages survivants, et j'ai démarré la projection au début du flashback où le personnage de Ransom Stoddard se souvient de son arrivée dans l'Ouest sauvage, sa rencontre et ses conflits avec le bandit Liberty Valance et le cowboy Tom Doniphon, et jusqu'à l'élection des 2 délégués de l'Etat (vers 1h17). Faute de temps supplémentaire, j'ai donc renoncé à montrer d'autres enjeux autour de la vérité et la légende, où Ford s'interroge sur la part de mensonge inévitable dans la fondation mythologique du droit américain.

À la fin de la projection partielle, voici la **liste de mots-clés** et expressions que j'avais constituée :

- "What kind of man are you ?"
- "I'll teach you the law"
- "Law and order"
- L'état de nature
- Books & Guns
- Quelle liberté ?
- Le pouvoir féminin
- Quelle démocratie ?
- L'éducation
- Est et Ouest

Et une fois tout le travail d'analyse et de constitution du rendu final effectué, voici quelques **questions** formulées par plusieurs groupes d'élèves :

- Suffit-il d'un chef pour éviter le retour à l'état de nature ?
- Peut-on imposer sa liberté ?
- Le pouvoir de la violence peut-il être renversé par le pouvoir des mots ?
- Peut-on enseigner les lois ?
- Est-il meilleur de vivre à l'état civil qu'à l'état de nature ?
- La femme a-t-elle le choix dans le triangle amoureux ?

Les analyses enregistrées par ces élèves sont consultables à cette adresse :

<https://www.atelierphilo.fr/travaux/the-man-who-shot-liberty-valance-une-analyse-cine-philosophique-par-les-tl-2017/>

Guillaume Lequien

Interpréter un extrait cinématographique avec questions préalables

Bastien Sueur

Cet article présente un atelier de mise en pratique dont l'objet est l'interprétation d'un extrait cinématographique avec questions préalables.

D'où vient la démarche ?

Elle s'inspire librement d'une méthode élaborée au GFEN (Groupe Français d'éducation nouvelle) et baptisée : « Lecture silencieuse avec questions préalables »¹.

Pourquoi des questions préalables ?

D'habitude, l'enseignant montre aux élèves un extrait de film et lui pose ensuite des questions (parfois il ne donne pas de questions et livre d'emblée une analyse de l'extrait au service de sa démonstration). Mais il est possible de faire autrement.

On inverse la démarche habituelle puisqu'on donne les questions avant de montrer l'extrait. L'élève donne du sens à l'extrait en fonction d'un questionnement préalable. L'enseignant prépare non seulement les élèves à un visionnement actif, mais il les invite à réfléchir aux questions pour elles-mêmes, avant de chercher dans l'extrait les réponses aux questions posées, en les confrontant aux leurs.

En bref...

- Cela bouscule le rapport au document. Donner les questions avant l'extrait crée un horizon d'attente déterminé.
- Cela bouscule le rapport à la question. Les élèves s'emparent réellement des questions puisqu'ils les interprètent avant d'avoir vu l'extrait. Le visionnement de l'extrait est alors plus actif.

¹ cf. *S'approprier des savoirs : une aventure humaine. Pratiques en littérature, histoire, art plastique, poésie, science, math...*, GFEN, éditions Chroniques sociales, 2016, p. 165 sq.

Pourquoi 3 questions ?

On pose trois questions. Chaque groupe a en commun la première et la troisième question. La deuxième question varie selon les groupes.

- a) La première question est une question de prélèvement d'information dans l'extrait. Elle sollicite la capacité à **décrire** ce qui est montré. Elle permet normalement aux élèves les plus en difficulté de s'impliquer plus facilement.
- b) La deuxième question incite les élèves à mettre en relation plusieurs éléments de l'extrait. Elle sollicite davantage la capacité à **interpréter** le sens de ce qui est montré à partir des éléments formels de l'image ou à partir d'éléments contextuels auxquels l'extrait peut renvoyer. Cela renvoie à toutes les possibilités offertes par l'analyse filmique.
- c) La dernière question amène les élèves à prendre position, à s'impliquer personnellement, à **porter un jugement** sur une question ouverte et de portée générale, au-delà de l'extrait lui-même.

1^{ère} étape : réflexions personnelles sur la 3^{ème} question [5mn]

A la question : « Comment peut-on se mentir à soi-même ? », quelle serait votre première réponse ?

2^{ème} étape : lecture des 2 autres questions préalables et projection de l'extrait [10mn]

Question 1 : Décrire le contexte de l'action et son déroulement.

- Quels sont les personnages principaux ?
- Où se situe l'action et à quelle époque ?
- Quels sont les moments principaux de l'action ?
- Avez-vous remarqué certains détails marquants ? Lesquels ?

Question 2 : Analyser le sens de ces 2 scènes.

- Comment comprenez-vous le comportement des personnages dans ces deux scènes : celui des spectateurs, celui de la baronne, puis celui du professeur de chant, éventuellement d'autres personnages ?
- Dans la scène 1, quels effets produisent sur les spectateurs la performance de la baronne ? Que signifient leurs applaudissements ? Comment la baronne réagit-elle ? Comment pourriez-vous qualifier cette situation ?

Interpréter un extrait cinématographique avec questions préalables

- Dans la scène 2, comment se comporte le professeur de chant ? Quelle « vérité » cherche-t-il à révéler à son élève ? Parvient-il à la lui dire ? Pourquoi ? Quel rôle joue la carte d'invitation sur laquelle il voit son portrait et la demande d'autographe de la servante ? Comment interprétez-vous les derniers mots du professeur : « Chantez ! mais je ne veux plus vous entendre » ?

Question 3 : Problématiser et argumenter.

- A la question : « Comment peut-on se mentir à soi-même ? », quelle serait vos premières réponses ?
- Les extraits montrés permettent-ils d'envisager d'autres réponses ? Lesquelles ? Finalement, à la lumière de l'extrait du film et de son interprétation en classe, comment pourriez-vous introduire la question posée ?

3^{ème} étape : travail en groupe [45mn]

Échangez vos idées oralement, discutez entre vous et mettez-vous d'accord afin de rédiger une réponse synthétique pour chaque question. Notez les points de divergence s'il y en a.

4^{ème} étape : Mise en commun [30mn] — 10mn / groupe

Une synthèse par question et par groupe, et les autres groupes complètent.

Bastien Sueur

L'expérience du cinéphilosopher : un dispositif pour apprendre à philosopher avec le cinéma

Rémy David

Description du dispositif

Le *cinéphilosopher* est une certaine pratique du cinéma pour engager une réflexion philosophique collective à propos d'une œuvre cinématographique (ou éventuellement sérielle). Elle consiste à analyser une œuvre, en la découpant scène par scène afin que les élèves puissent la conserver en mémoire et en dégager les enjeux. Ces enjeux concernent la structure et la dynamique de la narration cinématographique, mais subordonnées à une recherche de questionnement philosophique. Une fois la scène épuisée par la diversité des prises de parole, nous visionnons la scène suivante, et l'analysons pour philosopher ensemble. L'activité est essentiellement orale, mais elle donne lieu à une prise de note au tableau qui permet de fixer les points problématiques, les tensions et les concepts, pour pouvoir y revenir. Trois questions guident cette analyse scénique : qu'avons-nous vu ensemble ? Qu'avons-nous compris de ce que nous avons vu ? Que nous invite à questionner, à réfléchir, cette scène ? Les élèves sont amenés à témoigner, et se construit une représentation réflexive commune du film, incluant désaccord et arguments.

Le dispositif « consomme » donc du temps car le film n'est pas vu en une seule fois, sur le mode d'un cinéclub philosophique¹. Cela investit le film d'une propriété qui est celle de la lecture romanesque, par étapes : une découverte progressive, différée, comme chapitre après chapitre.

La deuxième étape du dispositif consiste à demander aux élèves, à partir des notes qu'ils ont récoltées, qui constituent une analyse diachronique, suivant la ligne diégétique du film, d'en construire une synthèse réflexive, à partir d'un court questionnaire qui cherche à les laisser relativement « libres » de leur synthèse — mais on pourrait imaginer des questions plus directives :

1/ que vous a permis de questionner, de réfléchir ce film ?, où il s'agit de leur permettre de réfléchir le film dans une perspective transversale déconnectée des impératifs du programme.

¹ Voir la proposition de lecture d'un film de Michel Tozzi dans ce numéro, ou les initiatives d'Écrans philosophiques du Collège international de Philosophie par exemple.

2/ que nous permet-il de penser des notions au programme ? Afin de les recentrer sur un usage scolaire de ce travail, et ainsi contribuer à leurs fiches de révision, en inscrivant les problématisations, les concepts dans une approche scolaire. Ils ne peuvent se contenter de nommer une notion ou une thématique : il faut préciser ce que cela permet de questionner, de réfléchir de la notion et de ses concepts.

3/ En quoi cette approche cinéphilosophique est-elle formatrice ?, afin qu'ils réfléchissent aux gestes intellectuels, aux compétences, aux postures, mais également s'interrogent sur les finalités d'une telle pratique, dans une dimension réflexive.

4/ Avez-vous aimé ce film ou pas ? Expliquer pour quelles raisons, afin que l'appréciation du film soit corrélée à l'approche analytique, et puisse bénéficier de sa complexité et de ses nuances. Les élèves rédigent à la maison (au moins une demi-page par réponse est l'attente affichée).

Certains textes sont partagés, voire publiés dans le *Journal de Philo* du lycée, afin de profiter à la communauté éducative¹.

En fin d'année, en général au troisième trimestre, les élèves sont invités à choisir un film qui les fait philosopher pour le partager avec la classe, dans l'idée d'une contribution collaborative à leurs révisions, en renvoyant leurs fiches à chacun des autres élèves, pour qu'ils puissent les mobiliser lors de l'épreuve du Bac².

Réflexions et enjeux d'une expérience

Mon point de départ consiste à prendre le film comme une œuvre, je ne veux pas que le film, ou une scène ou une séquence soit utilisée de manière instrumentale pour illustrer un concept uniquement ou une conception philosophique, ou encore un problème. En outre, peut ainsi se jouer quelque chose qui ne se joue pas réellement dans les établissements scolaires — et qui devrait s'y jouer — à savoir une éducation au regard, à voir comment l'on peut réfléchir avec les élèves, et les amener à se former à penser (à) ce qu'ils regardent, puisque cela fait partie de leurs pratiques culturelles que de voir du cinéma.

Auparavant, au *Clept* (de 2000 à 2010) j'avais une approche qu'on pourrait dire synthétique — c'est-à-dire que l'on regarde le film dans son entier, et l'on en fait une lecture, on réfléchit ensemble aux grandes thématiques. Cela a un aspect intéressant, puisque c'est synthétique, et donc cela offre plutôt un schéma de réflexion, une structuration, en offrant un panorama intellectuel offert par l'œuvre, mais on perd également en finesse de réflexion, en précision. Depuis

¹ Le dispositif *Journal de Philo* a fait l'objet d'une présentation aux RNPP de Liège (2021), et d'un article dans *Diotime*, dans le cadre du travail de l'œuvre (David, 2022).

² On trouvera une présentation plus détaillée du dispositif dans (David 2020d et 2021).

2010, j'ai été amené à introduire une démarche que l'on pourrait nommer « hyper-analytique », qui consiste à analyser le film scène par scène, car j'ai dû refonder l'approche avec le cinéma, avec des séances d'une heure, notamment en terminale technologique. Cela m'a contraint, si je ne voulais pas renoncer à cette ressource, et en faire profiter les élèves de série technologique, à me demander « que puis-je faire en une heure avec les jeunes sur un film ? » L'œuvre qui sera étudiée dans sa complexité et ses transversalités, est découpée scène par scène, chacune est étudiée pour elle-même. Cela introduit une suspension de la narration (quelques minutes de visionnage donnent lieu à une heure de coanalyse).

Au départ j'avais le sentiment que regardant le film, nous allions faire de la philosophie assez rapidement, car visionnant le film, nous aurions tous vu la même chose : cela nous permettrait d'y réfléchir, de conceptualiser et de problématiser. Or je me suis rapidement rendu compte que les élèves n'avaient pas vu la même chose que moi, c'est-à-dire que c'est comme s'ils avaient une perception filtrée, ouatée, voire atrophiée, par rapport à ce que je prenais comme information dans la scène, comme s'il s'agissait d'élargir leur empan perceptif, leur sensibilité. Du coup, on ne pouvait parler de la même chose, alors que mon idée était que le film, et que les quelques minutes que nous avions vues ensemble, serait notre monde commun, que cela dessinerait un commun dans la classe, et que nous pourrions réfléchir avec ; et bien je devais faire le constat que ce commun n'était pas là, pas opérant : autrement dit je le postulais, mais il n'existait pas. Plutôt que de le déplorer et de s'en plaindre, je me suis dit qu'il fallait le construire. J'ai donc été conduit à poser la question, sommes-nous bien certains d'avoir vu la même chose, puisque nous avons tous regardé les mêmes images animées et regardé le même son, et donc qu'avons-nous vu, et qu'en retenons-nous ?

J'ai rapidement réalisé que le fait d'avoir vu la même chose ne garantissait pas de manière automatique que nous ayons compris la même chose, et il m'a donc fallu demander également : qu'avons-nous compris ? Enfin, l'ambition est de passer de cette capacité à parler du film dans le détail du récit, des personnages, des manières de filmer, à faire l'expérience de philosopher, en ayant appris à regarder les films autrement, en abordant un certain nombre de thématiques dans leur complexité, dans la manière dont elles se déroulent, et non seulement en se focalisant sur un ou deux aspects marquants. C'est ainsi qu'on peut envisager le *Spartacus* de Kubrick (1959) comme un processus de libération tressé avec un processus d'humanisation (qui était dénié à l'esclave). Analyser le film scène par scène permet de montrer comment se construit ce parcours d'émancipation des personnages, qui deviennent sujets de leur existence en même temps que sujets politiques.

Si dans un premier temps l'approche était très philosophique, au sens où il s'agissait de réfléchir rationnellement aux idées présentées de manière visuelle

et sonore dans le film, aux problèmes soulevés et aux concepts agencés de manière narrative et incarnée (par des personnages), je me suis rendu compte en prenant un peu de recul sur ma pratique, qu'il s'agissait également de réellement prendre la part de la dimension affective de la réception d'un film. Quand on est spectateur, on passe son temps à être troublé, ému, à être touché par un personnage, par quelque chose qui peut faire très fortement écho en nous, nous faire pleurer, nous faire rire, susciter un sentiment d'injustice, de sorte qu'il n'y pas réellement de raison d'hyper-rationaliser ces aspects là ; mais au contraire, qu'il fallait d'abord s'y rendre sensible, et ce faisant apprendre à en parler et à les réfléchir. J'ai appris au fur et à mesure, de me rendre beaucoup plus attentif au fait que les élèves deviennent sensibles à des situations, à des émotions, qu'ils deviennent capables de passer de ce qu'ils ressentent, éprouvent dans leur expérience vécue, à une capacité à le verbaliser, en discourir et le réfléchir.

Filmer c'est jouer avec les affects, et notre travail de cinéphilosophe, c'est se laisser contaminer le philosophe par cette sensibilité aux affects. Cela a été une découverte pour moi, car notre habitus philosophique, celui auquel nous avons été formés, et peut-être formaté par l'université, les classes préparatoires et la préparation aux concours d'enseignement, autrement dit dans la manière dont nous fonctionnons classiquement dans la mise en œuvre des programmes, des exercices proposés, consiste à aborder les choses de manière très rationnelle, très déductive. Nous partons des concepts et de leurs caractéristiques abstraites, et pouvons en venir à des choses plus particulières, davantage en situation, mais cette démarche déductive rend souvent la philosophie difficile à aborder pour les élèves, et fonctionne comme une forme d'obstacle pédagogique pour entrer dans une pratique du philosophe. Or, en faisant écrire les élèves sur les films étudiés en cours, je me suis rendu compte, à travers une question réflexive sur le caractère formateur du dispositif de cinéphilo, que la situation particulière, le caractère beaucoup plus concret de la situation, et le mouvement d'aller du particulier vers le général, rendait la philosophie beaucoup plus accessible. Cette démarche inductive, qui va du particulier au général (et s'oppose à la démarche déductive), favorise l'émergence du questionnement philosophique et de sa réflexion.

En outre, le film propose des situations qui sont certes concrètes, mais qui sont problématiques, en ce sens que le scénario nous propose une situation, nous propose d'affronter et de résoudre un ou plusieurs problèmes auxquels sont confrontés les personnages, ce qui permet d'illustrer ce qu'est un problème en philosophie - qui s'avère assez difficile dans le cadre scolaire dans lequel ils ont été formés : toute question n'est pas un problème, et problématiser n'est pas reformuler la question, ni la remplacer par une autre... Or l'école leur a essentiellement appris à identifier et chercher la réponse pertinente à une question, et non à travailler à formuler le questionnement pertinent. Le problème reste en philosophie souvent beaucoup trop inscrit dans un jeu « logique » auquel les élèves

restent hermétiques, alors que le caractère sensible, affectif, mais également identificatoire de la réception cinématographique, rendent le problème vivant et concret, donc formulable puisqu'éprouvable.

Ainsi, le dispositif de cinéphilosophie est à la fois un moyen de les embarquer dans quelques chose d'affectif, d'émouvant et identificatoire, qui va décentrer la posture et la pratique usuelle de la philosophie, qui va leur permettre de réfléchir à tout ce qui se vit pour eux, afin de pouvoir effectuer des ponts avec leur existence comme avec leur pratique de spectatrices et spectateurs de films et de séries, mais qui en même temps va leur permettre d'entrer avec beaucoup moins d'obstacles dans la problématisation que ce qu'ils réussissent à faire dans des pratiques de dissertation ou d'explication de texte.

Le désaccord entre des élèves est toujours le bienvenu, cela nous permet de problématiser, et également de nous poser la question : qu'est-ce qui nous permet de nous départager dans le film ? De fait, le film c'est notre réel. Nous travaillons sur une fiction, et nous allons traiter le faux comme si c'était du vrai : la fiction est le régime du « comme si ». Le faux de la fiction nous en dit parfois davantage que le réel ou le vrai. On va donc se demander à propos du film s'il est sujet à ambiguïté, à ambivalence, et s'il s'agit d'une divergence d'interprétation, car il l'autorise, et sachant que le sens n'est pas fixé, mais au contraire laissé flottant, nous pouvons valider cette divergence interprétative. L'enjeu, c'est de faire en sorte que la classe discute, élabore cette réception, cette lecture potentiellement plurielle du film. L'intérêt est de leur permettre de penser cette différences des points de vue. C'est notamment à partir de la manière dont on s'attache à tel personnage ou à tel autre. Nous allons envisager pourquoi nous pouvons avoir des raisons de soutenir telle opinion car on s'attache à tel aspect ou à tel autre.

Ainsi, le prof a donc tantôt une posture de tissage avec des savoirs établis dont il est garant, tantôt une posture de pilotage de la réflexion collective, cherchant à générer et optimiser les gestes réflexifs et sensibles de manière à ce que les élèves s'y engagent et s'y forment.

L'écart avec les normes : quelle renormalisation des pratiques ?

Ce dispositif propose résolument un écart avec bon nombre de normes en vigueur dans la conception des pratiques de notre métier. Il s'écarte des pratiques « normales » des enseignants de philosophie, y compris celles qui mettent en avant l'activité des élèves, sous forme d'exercices, de dispositifs de jeux de rôles ou autres.

Le premier principe, qui conduit à une **posture** d'animateur, c'est de se positionner en **adulte amateur** qui partage une expérience de ce que nous fait le

cinéma : c'est un premier décentrement vis-à-vis de la posture d'expert en philosophie : se positionner en passeur d'expérience, qui passe par un plaisir, voire une passion, pour le cinéma, comme objet pensé et matière à penser. Nul besoin d'être formé à l'analyse filmique, d'avoir une connaissance très intellectualisée du film, une érudition filmique, mais il faut **s'autoriser une pratique** d'animation d'une réflexion collective, qui passe par la confiance en ce qui va se passer, par l'écoute de chacun. Cette posture va de pair avec une certaine déprise d'un cours préparé et délivré, une distance avec la version discursive de l'enseignement, pour qu'émerge un philosophe ensemble. La norme de maîtrise professorale, fantasmée plus qu'effective, est désamorcée pour s'ouvrir à la proposition de l'œuvre, moins abstraite qu'un texte, pour qu'advienne un philosophe. Il s'agit de s'ouvrir à un certain *kairos*, en vivant ensemble une expérience risquée.

- La suspension du discours philosophique surplombant pour produire une **réflexion collective** interroge la norme d'une pensée individuelle pour renormaliser une **pensée commune**, expérimentant que nous sommes plus intelligents (et sensibles) à plusieurs. Le mythe d'un philosophe individuel, d'un « penser par soi-même » se déconstruit, pour expérimenter un penser ensemble. Ainsi le philosophe n'est pas simplement donner son opinion pour continuer à penser ce que je pense déjà (par « moi-même » ?), mais altérer ma pensée en pensant avec, et souvent contre (dire non, et dire oui).

- Se joue ainsi un écart à la norme « purement rationnelle » des démonstrations philosophiques : **l'expérience** est d'abord **sensible**, éprouvée, passant par l'image, le son. Il s'agit de philosopher le sensible, en le partageant ensemble, et en partageant le sensible en ce sens de départager ce qui est visible ou invisible, audible ou inaudible ou tu, et de ce qui reste hors champ, non représenté, mais bien présent à l'esprit. Apprendre à percevoir, à déceler, à se rendre sensible aux nuances et aux évolutions, aux silences, tout cela enrichit la réflexion de modalités expérientielles non discursives.

- **Expérimenter des affects**, et les réfléchir : que nous fait ce film, cette scène, ce personnage ou cette situation problématique ? L'affect, ainsi que la réception (être « regardeur » du film) devient objet de réflexion. S'opère un partage du sensible parce que nous sommes tous affectés, et que nous pouvons en parler, nous en étonner, y résister ou s'en délecter. Le suspens, le sentiment d'injustice, la colère, l'euphorie, la peur, l'empathie, tous ces puissants affects sont mobilisés par le cinéma pour émouvoir les spectateurs.

C'est l'énergie de cette mise en mouvement que nous tentons d'utiliser pour philosopher, car le mouvement nous éloigne de ce que nous pensions auparavant, en travaillant une posture réflexive afin d'interroger ce que le film nous fait, la manière dont il nous touche. Les normes de réception dans le champ privé du cercle familial ou amical deviennent ainsi des ressources pour philosopher,

usuellement conçu comme une activité réservée, non quotidienne : les élèves peuvent philosopher en dehors de la classe, prolonger les questionnements et les raisonnements construits en classe dans des cercles non scolaires, et user du philosophe comme ressource existentielle.

S'y ajoute l'écart aux normes du discours réflexif désincarné et « objectivé », en empruntant au processus de réception littéraire : l'**identification** à certains personnages, le plus souvent absente des textes philosophiques. Cette **expérience identificatoire** conduit la réflexion à s'incarner, et à se subjectiviser plus aisément. On s'éloigne de la norme de « **dépersonnalisation** » à l'œuvre dans la dissertation, et ouvre, à l'occasion, un perspectivisme subjectif, en faisant passer d'un personnage à un autre.

L'écart ou la distance au concept, pour retourner à l'image, à une **pensée sensible**, afin de leur montrer que leur expérience peut devenir objet de philosopher, et notamment leurs pratiques narratives sur écran — parce qu'il **rend sensible, incarné, un problème**, et montre également que les problèmes sont vivants, et non seulement intellectuels, et qu'il nous faut les penser pour les résoudre, et pour ce faire les conceptualiser. Cette renormalisation inductive aboutit au concept, ou instaure un processus qui conceptualise, au lieu d'en partir de façon déductive.

De manière plus convenue mais qu'il importe de rappeler, l'approche cinéphilosophique propose une certaine distance aux **normes épistémiques** classiques de **vérité**, en proposant un pacte fictionnel, qui suppose de jouer le jeu fictionnel, de considérer qu'un récit « faux » en ce sens qu'il ne se fonde sur aucune existence empirique historique, vaut d'être réfléchi comme s'il était vrai. Le régime du « comme si », qui régit la **norme fictionnelle** ne s'oppose pas ici à une norme de vérité, quand bien même elle ne correspondrait à aucune réalité historique ou sociale.

Conclusion

Avec le cinéphilosophe, on prend la mesure de la puissance de l'expérience sensible comme force de dénormalisation, puissance normative de renormalisation au sein d'une expérience qui fait davantage sens, pour l'enseignant comme pour ses « bénéficiaires » en leur donnant un autre accès, problématique et réflexif, à ce qu'ils ont l'habitude de pratiquer dans un champ non scolaire, non éducatif, afin de les former à leurs propres pratiques. On peut parler de configuration normative, qui cherche à créer un nouveau rapport des élèves à l'apprentissage du philosophe, des professeurs à leur objet de travail proposé aux élèves, et également un écart à l'usage du cinéma ou des films, y compris de manière rétroactive dans l'usage familier des narrations filmiques. Sortir la philosophie de

ses normes permettra-t-il aux jeunes qui nous sont confiés de mieux et plus philosopher, de penser dans leur quotidien ? Si c'était le cas, si cette renormalisation permettait d'étendre le philosopher, alors il s'agirait d'une distanciation réussie, d'un écart pour mieux y adhérer. Par cette pratique du Cinéphilosopher, on s'est proposé de rapprocher la philosophie des élèves, de la rendre plus accessible et quotidienne, en les distanciant de leur manière d'aborder en adhésion le mouvement de pensée que propose la narration filmique.

Rémy David

*

* *

Sélection de quelques travaux écrits d'élèves

Présentation

Ces écrits constituent le travail synthétique demandé aux élèves après l'analyse cinéphilosophique menée en cours. Le film a été regardé et réfléchi avec les élèves, et de ce regard analytique diégétique, ils doivent construire une réflexion personnelle synthétisant les réflexions philosophiques qu'ils auront exploré de manière transversale. C'est le cas pour *Le sel de la terre* de Biberman et pour *Sur la route de Madison* de Eastwood. *Le sel de la terre* a fait l'objet d'un cours coanimé philo-socio, en présence des deux professeurs¹.

Nous proposons également un écrit concernant une série : la première saison de *La servante écarlate* fait l'objet d'un écrit libre, sur le mode : je vous ai proposé de cinéphilosopher deux fois sur une œuvre dans l'année, au troisième trimestre c'est à vous de proposer à la classe une œuvre qui vous fait philosopher pour nourrir notre répertoire commun de références culturelles, afin de préparer les révisions du Bac de philosophie.

¹ Voir l'article de *Pratiques de la philosophie* n°13, « *Le sel de la terre. Vers un questionnement démocratique féministe en cinésociophilosophant* », automne 2020, pages 141-166.

La Servante écarlate / The Handmaid's Tale

Lalie Aussibal

Synopsis

La série *The Handmaid's Tale* (*La Servante Écarlate*) est tirée du livre du même nom de Margaret Atwood. C'est une dystopie : un monde différent du nôtre, une utopie sombre, dangereuse, qui ne doit pas être imitée. On y trouve la « République de Gilead », une société construite sur les ruines des États-Unis. On apprend qu'avant sa création, de nombreux facteurs ont causé la baisse importante de la fécondité et donc de la natalité. C'est ce qui a poussé les « Fils de Jacob », un groupe religieux radical, à prendre le pouvoir. Dans cette société, tout est contrôlé. La population est classée en catégories, et par rang. Tous les dissidents (orientation sexuelle ou religion différente, comportement contraire aux règles) sont mis à mort. Mais les plus contrôlées sont les femmes. Il y a plusieurs catégories : les Épouses, femmes de dirigeants qui ne travaillent pas, les Marthas, qui s'occupent des maisonnières, des repas, du ménage. Les Servantes sont composées des seules femmes fécondes restantes : elles sont assignées aux familles dirigeantes et n'ont pour but que d'avoir des enfants pour les Commandants et leurs Épouses. Elles sont étroitement surveillées par les Tantes.

Le personnage principal de la série a pour nom Offred (elle est la servante du Commandant Fred Waterford), et son nom réel est June. On apprend dans le premier épisode qu'elle avait un mari et une petite fille, mais on ne sait pas s'ils ont survécu. On suit son histoire : sa peur quand le gouvernement est renversé et que ses droits sont réduits à rien ; son apprentissage au Centre Rouge, où on la force à devenir une Servante, sa vie et son quotidien de Servante... On découvre à travers ses yeux la société qu'a créée Gilead, ses rites et coutumes choquants, ses règles qui sont terrifiantes comparées à celles de la société d'aujourd'hui. On voit aussi de nombreux personnages différents : certains comme Serena Joy, l'Épouse que sert June, attachée aux règles et qui adhère complètement à la nouvelle société, et d'autres comme Emily, une autre Servante, qui refuse complètement le système et en paie le prix.

Réflexion générale de philosophie ; en quoi ce film nous fait-il philosopher ?

Cette série engendre une réflexion philosophique presque immédiatement : dès le début, la société est complètement renversée, les femmes perdent presque tous leurs droits (droit de propriété, liberté de circulation, autonomie, etc.). On

fait automatiquement la comparaison entre ce monde-là et le nôtre. C'est un concept qui peut faire peur : car c'est sa rapidité qui en fait la force. Cette société-là est construite à partir des États-Unis, et devient une dystopie en quelques semaines. On réalise donc que c'est quelque chose qui pourrait nous arriver très rapidement. Par exemple, la première action des Fils de Jacob lorsqu'ils prennent le pouvoir est de geler les comptes en banque de toutes les femmes, et de les attribuer à leur maris/leur pères. Dans l'ère d'aujourd'hui, où tout est numérisé, ce genre d'action est facilement réalisable (par un gouvernement, mais aussi par un groupe radical ou par un hacker expérimenté). On sait aussi que les Fils de Jacob choisissent d'agir car la natalité baisse énormément. Ceci n'est pas encore une réalité mais il existe tout un nombre de problèmes qui pourraient entraîner une action de ce genre et ainsi entraver nos libertés (la manque d'action contre le réchauffement climatique, les gouvernements extrémistes se multipliant dans le monde, ou encore les conséquences du coronavirus). C'est donc une série qui fait réfléchir ; ce monde semble si loin du nôtre, mais après chaque épisode, on se rend compte qu'il n'est peut-être pas si distant que ça.

Cette série interroge aussi la notion de pouvoir. On a le pouvoir brut, le pouvoir physique : celui-ci est représenté par le contrôle de toute la population par Gilead et le gouvernement, mais aussi par la façon dont la vie de chacun (et notamment des Servantes) lui est dictée. On retrouve ce pouvoir dans la place des femmes dans la société (elles n'ont aucune propriété, aucun pouvoir, aucune opinion à avoir et surtout, elles sont privées de leurs choix), mais aussi dans les « rangs », les catégories créées pour maintenir une main de fer sur la population. Les Épouses, les Servantes, les Commandants : chacun a sa place et ne doit pas en sortir. Mais il existe une autre sorte de pouvoir : plus subtil, plus discret, mais tout aussi puissant. Il est en partie représenté par les Servantes. En effet, elles n'ont plus aucune liberté, mais elles seules détiennent ce que Gilead a de plus précieux ; ses enfants. Elles sont les seules à pouvoir procréer, et cela les rend intouchables. Si les Servantes décident de se révolter, c'est la nation entière qui est condamnée. C'est ce qui rend particulièrement intéressant le fonctionnement de cette société : elles sont traitées comme des esclaves, n'ayant aucun droit sur les enfants qu'elles mettent au monde, mais elles sont aussi respectées, d'une manière ou d'une autre. Elles exercent donc du pouvoir sur le gouvernement lui-même.

Cette série nous permet de nous pencher sur un bon nombre des notions au programme : la plus évidente pour moi est la question d'identité et de sujet. Dans une société où tout le monde est pareil, peut-on réellement être soi ? Quand toute notion d'individualité, des vêtements, aux émotions, au nom même, a été effacée, sommes-nous toujours une personne propre ? Tout, dans la société de Gilead, nous affirme que non : chaque femme appartient à un « ordre », où toutes s'habillent pareil, parlent pareil, font les mêmes actions et ont le même but. Même leur noms

ont été effacés, et ont été remplacés par un signe d'appartenance : Offred, Ofglen, Ofwarren (la préposition *Of* en anglais a été remplacée en français par *De* ; Offred est donc Defred). Ces femmes-là ne sont donc plus elles-mêmes : elles appartiennent à leur Commandant, telles des copies conformes interchangeables (leur nom change quand elles changent de famille : Offred devient ensuite Ofjoseph). Mais malgré tout, June se bat pour se souvenir de sa vie d'avant, et rester elle-même : elle se bat pour sa fille et son mari, elle obéit aux règles pour survivre mais s'efforce de conserver son identité. C'est donc une problématique importante de la série : demeure-t-elle elle-même ou son identité est-elle résumée à être une Servante ?

Elle associe également les notions d'État et de religion. En France, le concept d'État et d'Église associé est bizarre, car il n'a pas été en vigueur depuis longtemps (séparation de l'Église et de l'État en 1905). De plus, en France, les établissements scolaires ainsi que la majorité des institutions publiques sont laïques. Il est donc bizarre de voir qu'un pays entier est régi par un groupe religieux. On le constate notamment dans la vie quotidienne des habitants ; les prières sont obligatoires, les cérémonies sont d'ordre religieux, les Servantes se saluent avec les formules suivantes ; « *Blessed be the fruit* », « *May the Lord open* », « *Under His Eye* ». Mais la série dépeint cette association comme très négative ; les femmes sont contrôlées, les homosexuels pendus, etc. Cela nous pousse à nous interroger sur la nature de notre société si celle-ci était toujours dirigée par la religion. Est-ce que les règles seraient les mêmes ? Aurait-on les mêmes lois concernant les écoles, l'éducation, l'avortement ou le mariage gay ? Même si cela nous semble être distant, il existe encore beaucoup de pays où la religion n'est pas séparée du gouvernement : les États-Unis (donc la devise est « *In God we trust* », ou la fameuse phrase « *God bless America* ») ou encore la République Islamique d'Iran.

Pour moi, c'est une perspective effrayante : l'idée qu'un groupe puisse imposer une religion à un pays entier, en l'histoire de quelques semaines, me semble ahurissante.

J'ai commencé à regarder la série car j'avais lu le livre dont elle est tirée, et que je l'avais beaucoup aimé. Même si l'action est assez lente, le concept même du livre est à la fois terrifiant et passionnant. J'avais un peu peur de comment les créateurs allaient réussir à traduire cette histoire à la télévision mais je n'ai pas été déçue ! La série rend parfaitement compte de l'univers décrit dans le livre : et le voir sur un écran est impressionnant. Il y a un jeu sur les couleurs présentes dans le livre (la couleur rouge très distinctive des Servantes, les robes bleues des Épouses, etc.) et il est encore plus présent à la télévision. Les acteurs sont très doués, particulièrement Elizabeth Moss, qui joue le rôle de June.

Mais l'élément que je préfère de cette série est le fait qu'elle nous force à réfléchir. Ce n'est pas une série facile à regarder, où l'on peut enchaîner les

épisodes rapidement : en tout cas, pas pour moi. Chaque épisode nous pousse à ouvrir nos yeux, à comparer la série avec la vie réelle, à réévaluer des choses qui nous paraissent acquises ; et c'est pourquoi je la trouve si bien faite.

Deux personnages dans leur dimension philosophique

Le premier personnage que je vais analyser est le personnage de l'Épouse, la femme du Commandant Waterford chez qui vit June. Au début de la série, on apprend par June qu'elle était une chanteuse connue avant l'apparition du nouveau système. J'aime beaucoup ce personnage car elle est très ambiguë : il est difficile de savoir si elle est du côté de June, ou de celui de Gilead. Au tout début, elle est très froide envers June. Je pense qu'il y a plusieurs raisons à cela. Les Épouses ont peut-être la meilleure position au sein de Gilead, mais je ne suis pas sûre que leurs vies soient si heureuses que ça. La position de Selena peut être expliquée, et ce qui en fait un personnage ambigu. Elle est l'épouse d'un homme, mais est obligée de supporter la présence d'une autre femme, lui rappelant constamment ce qu'elle ne peut pas faire : porter un enfant. Il y a donc une jalousie constante envers June, et c'est pour ça qu'elle prend sa revanche (en quelque sorte) en la traitant comme elle le fait : comme un poids, comme une dépravée. On voit un changement radical dans son comportement au cours de la saison 1 quand elle pense que June est enceinte. Tout d'un coup, elle devient très attentionnée, très douce, et elle traite June comme bénédiction. Mais sitôt qu'elle apprend que non, elle redevient méchante et froide, allant même jusqu'à blesser June. On voit donc que c'est une femme compliquée et profondément malheureuse, et pour ma part, je suis perpétuellement partagée entre la haïr pour son comportement et me sentir mal pour elle.

Le deuxième personnage que je souhaite analyser est le personnage de Janine, ou Ofwarren. C'est une autre Servante, que June a connu au Centre Rouge, où les Servantes sont formées. Au premier abord, c'est un personnage peu apprécié, une fille désagréable mais à laquelle le spectateur n'accorde aucune importance. La deuxième fois où elle apparaît, June la rencontre en centre-ville, pendant leur marche quotidienne obligatoire. Janine est enceinte, et elle est traitée comme une reine : des gardes la protègent de la jalousie des autres filles, tout le monde la regarde et l'envie. On ne la revoit plus jusqu'à son accouchement, ce qui donne au spectateur une vision plus profonde du fonctionnement de Gilead. Toutes les Servantes sont appelées pour la soutenir, et toutes les Épouses soutiennent la future « mère ». Quand Janine accouche, sa fille lui est immédiatement arrachée : elle n'a pas le droit de la voir, de la toucher, de la nommer ; elle ne lui appartient pas. Janine, après s'être reposée, est transférée chez un autre Commandant, dans une autre famille. On entend juste ses cris de désespoir.

Après cela, Janine perd progressivement la raison : elle est obsédée par sa fille, elle veut à tout prix la revoir, et elle finit par devenir folle. Après avoir tenté dangereusement de récupérer son enfant, elle est condamnée à être lapidée (chose qui n'arrive pas car les Servantes, censées exécuter la sentence, finissent par refuser). Le personnage de Janine est très intéressant car il montre exactement la cruauté de Gilead : elle est traitée comme une reine pendant qu'elle est enceinte, mais au moment même où elle accomplit sa mission, on dispose d'elle. Le spectateur est forcé à faire la comparaison entre Janine et June, qui est une femme très forte mentalement et qui parvient à ne pas craquer comme l'a fait Janine. L'auteur parvient ici à accentuer encore la cruauté du système, et la souffrance qu'endurent les Servantes, même si elles ne doivent jamais le mentionner. C'est là l'utilité du personnage de Janine : pas de faire avancer l'histoire, mais de démontrer à quel point le système est inhumain.

Lalie AUSSIBAL

Remarques et prolongements (par M. David, professeur de philosophie) :

un très bon travail de restitution et de formulation de ce que la série fait vivre aux spectateur.trice.s. L'analyse de l'ambivalence du pouvoir est particulièrement intéressante. Tu aurais pu pousser encore l'analyse des deux personnages choisis. Selena n'a-t-elle pas joué un rôle dans la rédaction des statuts de la femme ? N'était-elle pas l'égale de son mari, avant de « choisir » de devenir son inférieure, par choix d'une dictature théocratique-fasciste-machiste, qui la condamne, du fait de son « infertilité » — mais n'est-ce pas celle de son mari, à être consentante à l'adultère de son mari, lors de la cérémonie ? Elle semble avoir précipité son malheur, et être devenue froide, et indésirable/indésirée par son mari, qui semble toutefois avoir des penchants vers d'autres jeunes femmes, et notamment ses « servantes » ou les « Jezabel » (prostituées de maison close réservée aux « besoins » (sexuels) des commandants.

Le personnage de Janine est également plus complexe, puisque dès le départ, elle semble ne pas parvenir à entrer et rester dans la norme : elle déborde et perd son œil par désobéissance. Elle obtiendra sa revanche en étant la première à tomber enceinte, mais là encore, elle aura cédé aux avances de son commandant (Warren) qui lui promet une idylle pour la séduire et obtenir des relations sexuelles privées et consentantes, et qui la berce de doux rêves — qui le conduiront à une sévère punition. Les situations limites révèlent — avec comme acmé l'enlèvement de son bébé — sa fragilité à accepter l'ordre établi, et à se réfugier dans une forme de fuite délirante de la réalité insupportable qu'elle vit : ce

monde rend fou tous ceux qui y vivent. June cherchera à l'en protéger autant qu'il est en son pouvoir. Même les hommes dominants sont enfermés dans ce monde fou, à ne plus aimer ni être aimés, quand le seul but de la sexualité est d'enfanter, elle devient déviance, perd tout caractère privé, où l'on peut se laisser aller au désir et au plaisir caractéristiques des échanges amoureux, car l'on est « under his eye » !

Tu ne mentionnes pas la question des viols légaux, la toute-puissance masculine, doublée d'un ascétisme de façade (un rigorisme religieux condamnant la chair, mais qui cache la débauche des dirigeants, qui tous prennent goût à tromper leur femme). Les servantes sont de la chair humaine à enfanter, mais en-deçà, ce sont des personnes dont on nie l'identité – comme tu l'as très bien indiqué – et dont on nie le passé et la personnalité. Mais elles rejaillissent néanmoins par moment, bien qu'elles cherchent à exercer un maximum de contrôle dessus, car tout écart est source de sévère punition, comme le dressage de la mère supérieure, la « tante », au Centre rouge. Y compris dans leur ultra-domination, les hommes ont besoin des femmes comme vecteur de leur exploitation, et certaines y prélèvent leur part de pouvoir, ou de jouissance sadique à dominer d'autres femmes, chacune étant finalement enfermée dans un rôle qu'elle ne peut quitter, sous peine de punition.

D'un point de vue économique, la société de Gilead semble très peu productive : les seuls travailleurs qui sont aperçus sont les vendeurs et vendeuses, mais très peu de production, et quasiment aucune distribution sous cette dictature. Tous les hommes semblent enrôlés dans leur milice, condamnés à regarder et rudoyer quand ils le peuvent ces femmes, auxquels ils n'ont pas accès. Ainsi la plupart des hommes – ceux qui n'appartiennent pas à la classe dirigeante qui a fomenté le coup d'État – semblent voués à la frustration sexuelle et paternelle, ramené presque au rang de « femmes », n'est-il pas ? Gilead a-t-il d'autres richesses que la fertilité de certaines de ses « membres » esclavagisées, ou dit autrement que la vente de certains de leurs enfants ?

La série interroge sur le sens de la vie, sur l'absurdité et la folie comme refuge, ou bien le suicide, si la vie ne peut procurer aucune satisfaction, si le monde peut s'écrouler pour réaliser le cauchemar de fascistes fanatisés. Pourquoi, comment la vie garde-t-elle encore un sens ? Est-ce l'espoir d'une résistance, celui de s'enfuir, ou de retrouver sa fille ? L'être humain est une machine à produire des significations, et des lignes de fuite, imaginaires, qui peuvent parfois devenir réelles.

***Sur la route de Madison* (Clint Eastwood, 1996)**

Emma Delon

The Bridges of Madison County permet de susciter de nombreuses interrogations, notamment avec l'élaboration d'une réflexion centrale autour des liens entre conjugalité, désir et norme.

Le poids des préjugés et des normes sociales est omniprésent et soulève plusieurs débats. Tout d'abord, il semble bon de se questionner sur l'institution du mariage. Dans le film, Francesca est prise au piège de sa quotidienneté. Sa vie émotionnelle et érotique au sein de son couple semble essoufflée, voir éteinte. L'arrivée de Robert, qui la sort de la banalité du quotidien et lui redonne accès à ses désirs de sensualité et d'émotion amoureuse la plonge dans un dilemme : doit-elle rester auprès de son mari et sacrifier son amour au nom du bien-être de sa famille ou au contraire choisir de vivre sa passion avec Robert ? Sa raison, structurée par le poids des normes, qui cantonnent bien souvent la femme au rang de mère et d'épouse, est en lutte avec son envie de liberté et d'épanouissement, ou plus simplement son désir d'être heureuse. Le poids des conventions s'impose donc comme un frein à son désir, à sa liberté et à sa recherche du bonheur, qui semblent aller de pair. Mais est-ce si simple ?

En effet, ce que montre le film, c'est que réaliser ses désirs en s'autorisant à vivre la passion est source de conflits internes et de douleur. De plus, le discours de Francesca met en évidence la conception – stéréotypée – de la passion amoureuse : sa beauté et son intensité résideraient dans sa brièveté. Le véritable amour s'étierait forcément sur le long terme. Cela amène à se poser la question de l'impact de la représentation traditionnelle de la passion/ du couple sur notre propre vie intime. Pour avoir l'impression d'aimer véritablement, faut-il vivre une histoire de cinéma ou de roman ? Notre idée de l'amour et notre manière de le vivre se calquent-elles sur ce que nous en lisons/ voyons ? Il faudrait se référer ici au personnage d'Emma Bovary chez Flaubert, car ses lectures sont la cause de son idéalisation de l'être aimé et de sa méconnaissance des réalités de l'amour. Quitte à savoir si nous ne sommes amoureux que de l'illusion de la passion, les plus romantiques d'entre nous resterons sceptiques...

Un autre point intéressant, c'est que le film met en évidence la domination masculine structurante de nos sociétés, mais aussi qu'il s'attache à la déconstruction de certains stéréotypes.

Ainsi, le mythe de l'homme viril qui doit cacher ce qu'il ressent – « *Boys don't cry !* » – est contrebalancé par un Robert en larmes (joué par C. Eastwood,

ironiquement archétype de la virilité hollywoodienne), qui parvient — non sans mal — à mettre son cœur à nu.

En outre, le film brise le tabou de la sexualité des parents, et notamment des mères. Il est tout de même rare au cinéma de mettre en scène des relations sexuelles entre adultes de plus de quarante ans, et encore plus dans le cinéma hollywoodien où les acteurs — notamment les actrices — ne semblent plus pouvoir être sujet ou objet de désir passé trente-cinq ans.

Une interrogation restante concerne la fin du film. Francesca choisit de rester auprès de son mari, ce qui ne manque pas d'accabler le spectateur à grand renfort de larmes et de le frustrer. Elle donne l'impression de se sacrifier au détriment de son propre bonheur : cela signifie-t-il que le poids de la norme est plus fort ? Ou encore que le réalisateur cède à une forme de moralité et faisant en sorte qu'elle n'abandonne pas ses enfants ? Mais ce choix n'est-il pas aussi une forme de courage ? Francesca est prise au piège de ses responsabilités, de ses sentiments, mais choisit d'y faire face. Cela montre les exigences particulières que l'on réserve aux femmes, certes, mais le choix de Francesca est aussi individuel. L'intérêt de ce film est qu'il se garde bien de livrer de jugement moral, que ce soit sur ce choix ou sur la manière de considérer l'adultère.

Enfin, un dernier thème majeur abordé par le film est l'importance de (se) raconter. Non seulement le récit laissé par Francesca à ses enfants lève le voile sur sa véritable personnalité, dénotant ainsi un souci de vérité et d'authenticité à soi et pour autrui. Mais le récit provoque aussi chez eux un véritable bouleversement et une volonté de se confronter à leur propre vie intime, et de réfléchir à leur bonheur sous un prisme éthique : qu'est-ce qui est véritablement bon pour moi, au-delà des normes.

Le film fait écho à des problèmes couvrant de nombreuses notions du programme, telles que : le désir, autrui, la morale, le devoir, le bonheur, la vérité, l'art, la liberté.

En ce qui concerne le désir et autrui, l'œuvre semble postuler que la stabilité du couple, à travers sa routine et l'institution du mariage, est ce qui participe à l'endormissement du désir. Le désir, qui se réveille au détour d'une rencontre, semble nous tenir en esclavage. Comme Robert et Francesca, nous ne sommes pas libres de choisir qui nous désirons ou pas, mais en revanche nous sommes libres de ce que l'on fait de ce désir. Francesca choisit finalement de renoncer à son désir, même si l'on s'aperçoit que son amour pour Robert a persisté jusqu'à sa mort. Le désir est donc subi, mais on cherche paradoxalement à le réaliser, tout en ayant la possibilité — aussi douloureuse soit-elle — d'y renoncer.

Ainsi, la liberté semble aussi être un enjeu dans l'œuvre. Elle n'est pas absolue, nous sommes en permanence entravés par les normes sociales bien qu'en théorie nous ayons la possibilité de nous en défaire. Désir, liberté et bonheur semblent également s'articuler dans le film : Est-ce la réalisation de nos désirs qui nous rend libres ? Heureux ? Francesca semble renoncer à une partie de son bonheur et de sa liberté en ne suivant pas Robert, mais le récit posthume qu'elle livre à ses enfants leur transmet cette question essentielle du bonheur. Autrui est donc présent à travers la question de la transmission, mais c'est aussi lui qui contribue à mon bonheur et à ma liberté, en ce qu'il est objet et sujet de désir : sans autrui l'homme serait-il heureux ? Serait-il vraiment libre ?

Outre ces réflexions, l'œuvre s'attarde aussi sur la notion de l'art de la qualité esthétique de l'art, à travers par exemple de la figure du photographe (Robert). Quel est le rôle de l'art, de l'artiste ? Une des pistes de réflexion engagée ici se joue à travers la question du « regard artistique ». Robert, qui ne semble pourtant pas se considérer comme tel, est un artiste dans la mesure où il esthétise le monde par son regard emprunt de poésie, tout comme le film sur cette histoire. Il ne considère pas le monde pour son utilité mais pour sa finitude. C'est en réalité sa sensibilité exacerbée au monde qui lui permet de prêter attention à la beauté simple des couleurs, des détails, et par conséquent d'avoir ce regard décalé qu'on peut qualifier d'artistique, car l'art est une fin en soi.

Emma Delon

***Le sel de la terre* (Bibermann, 1954)**

Léa Corbalan

Ce film permet de réfléchir et questionner divers points. Tout d'abord il montre la lutte des ouvriers, en l'occurrence ici des mineurs, pour ensuite pouvoir montrer parallèlement la lutte de leurs femmes. A cette période (années 50), le monde divisé en deux entre le bloc de l'Ouest et celui de l'Est, il est rare que des films centrés sur les classes inférieures, montrant les injustices soient réalisés en Amérique (d'ailleurs le film a été placé par la suite sur liste noire). En effet, ce film a une vision complètement « communiste », en dénonçant les inégalités sociales, le film prend parti en faveur du prolétariat, des membres du syndicat qui combattent pour l'égalité.

Le film enchaîne divers problèmes de la société de l'époque auxquels les personnages doivent faire face tels que l'injustice, la misère, la répression par les classes supérieures possédant plus d'autorité sur eux, les mouvements de grève. Les questions de racisme sont également soulevées, ainsi que par la suite, d'une certaine façon, le film lutte pour la lutte des sexes, avec la place des femmes dans la société. Le film permet également de remettre en cause la question d'égalité entre les différents groupes sociaux ; tout le monde doit se battre afin d'obtenir l'égalité et aucun groupe social ne doit en posséder davantage que les autres.

Le film structure et hiérarchise l'espace social autour de différents points :

- Il existe un rapport entre les hommes et les femmes soulevant la question de genre. En effet, au début du film et pendant une grande partie les femmes sont mises de côté par leurs maris et leur place est définie dans le foyer familial à s'occuper des enfants. Elles n'ont pas les mêmes droits, leur avis n'est pas pris en compte par les hommes. Cependant au cours du film à plusieurs reprises les femmes vont casser les codes et montrer qu'elles peuvent être autant utiles dans les affaires de la société que les hommes notamment dans les scènes du piquet de grève ou en prison. Le rapport de force est renversé, les femmes aspirent à plus de pouvoir et à un statut égal à celui des hommes.
- Il existe également un rapport entre les blancs et les mexicains soulevant la question raciale. Effectivement ici on se retrouve avec des personnages d'origine américaine (les colons blancs) face à des personnages d'origine mexicaine (la plupart des mineurs et leur famille). Ainsi le film aborde donc la question raciale, car à certains moments des phrases racistes sont

L'expérience du cinéphilosophe

prononcées par certains personnages et soulignent ces tensions raciales du pays. Les ouvriers peuvent alors être amenés à subir des discriminations.

- Le dernier rapport est celui entre les propriétaires et les mineurs qui soulève une question sociale. En installant la Compagnie, les propriétaires usent d'un rapport de force en s'appropriant les terres des mineurs. Le rapport entre ces deux classes est conflictuel.

Dans le film, les dirigeants de la compagnie sont mécontents lors de la grève de leurs mineurs car ainsi la mine ne fonctionne plus. Eux-mêmes sont dépendants du travail des mineurs, c'est pour cela que la grève les contrarie tant.

Ainsi, nous pouvons utiliser la notion d'intersectionnalité car en effet nous avons bien des personnes qui subissent simultanément plusieurs formes de dominations et de discriminations au sein d'une société. Il apparaît donc une augmentation des inégalités, des distances intra-classes, c'est-à-dire différentes inégalités au sein d'une même classe, cette augmentation réduit cependant les distances inter-classe.

L'évolution possible qui est la revendication principale du film est la demande de plus d'égalité, en effet les mineurs et leur famille quel que soit leur genre désirent une égalité (les hommes veulent plus d'égalité avec les blancs et les propriétaires alors que les femmes désirent l'égalité à la fois avec les blancs mais également avec leur mari). Alexis de Tocqueville aurait parlé d'un désir d'égalisation des conditions qui est un principe essentiel afin d'obtenir une démocratie.

On peut parler également de classes sociales. Car le film illustre l'idée de classes sociales au sens marxiste. Karl Marx conçoit l'existence de deux classes sociales :

- le prolétariat qui représente la classe ouvrière, qui ne possède aucun bien, aucun capital seulement sa force de travail qu'elle loue aux bourgeois en échange d'un salaire de subsistance. On la nomme aussi la classe dominée.
- La bourgeoisie, qui possède l'ensemble des moyens de production (machines, usines, capital) et exploite les ouvriers afin de s'enrichir en obtenant un maximum de plus-value. On la nomme aussi la classe dominante.

Toujours selon Marx une classe se définit selon trois éléments :

- la place qu'elle occupe dans le processus de production, définie par la propriété des moyens de production
- des intérêts opposés à ceux des autres classes.

- une conscience de classe, l'opposition entre les classes doit susciter une prise de conscience des intérêts à défendre dans chaque camp.

La conscience collective souligne le passage d'une « classe en soi » à une « classe pour soi » :

- la classe en soi est définie à partir de la place que l'individu occupe dans le processus de production : dans ce cas-là la classe existe mais les individus n'en sont pas forcément conscients ;
- La classe pour soi est un groupe social qui a pris conscience que ses intérêts sont divergents à ceux d'un autre groupe ;

Dans le cas du film : la classe en soi : les mineurs vendent leurs forces de travail ; la classe pour soi : conscience de classe et lutte sociale.

Le film permet également d'avoir une approche du **travail** :

Nous avons donc eu des rapports de force comme le fait Hegel avec la dialectique de domination entre maître et esclave. Dans son ouvrage ***La Phénoménologie de l'Esprit*** il montre alors que le travail qui au départ est « subi » par une personne dite dépendante, va alors éduquer le travailleur. Il va donc acquérir des savoirs nécessaires. Le maître, lui à l'inverse ne fait rien jusqu'à tomber dans l'ennui, et dans une forme d'ignorance. Le travail représente alors une source de liberté pour le travailleur, la liberté de la connaissance. Sans prendre la posture de l'esclave, le maître va devenir dépendant de ce dernier car il a besoin du savoir technique de son esclave.

Le travail permet à l'être humain la sociabilisation ainsi qu'à vivre en société. En effet le travail est en lien avec la diversité des techniques et donc à la nécessaire coopération sociale. En permettant la communication pour la réalisation des tâches, le travail favorise donc le rapport avec les autres.

Ainsi le cadre du travail permet aux travailleurs (dans ce cas les mineurs) de développer une forme d'entente entre eux, une solidarité leur permettant de s'unir pour obtenir plus de libertés et de biens. On peut alors dire que c'est collectivement (au sein du syndicat par exemple) que l'on arrive à obtenir plus de libertés et de droits individuels.

Dans l'exemple du film, les mineurs obtiennent des droits individuels en unissant leurs forces, en formant un bloc contre les opposants. Il est de même pour les femmes, c'est en se réunissant, en créant un mouvement de groupe qu'elles arrivent à se faire reconnaître individuellement auprès de leurs maris.

L'expérience du cinéphilosophe

Le travail de cinésociophilosophie est formateur car il permet d'aborder des notions de philosophie et de sociologie à la fois de manière indépendante mais aussi transversale. Il permet d'acquérir un esprit critique, d'affûter et d'affiner notre regard sur le film, afin de pouvoir émettre un avis, une opinion d'une analyse plus complète.

Il permet aussi de réfléchir sur des situations concrètes et de pouvoir en soulever des problématiques afin d'y répondre. A travers le film nous avons pu observer des scènes quotidiennes de la société américaine des années 1950 et nous avons pu les analyser d'un point de vue philosophique et sociologique.

Enfin le travail cinésociophilosophie est une façon de travailler différente des autres. Il s'agit d'un exercice différent que les méthodes plus « conventionnelles » comme les analyses de textes ou les dissertations. Cela permet un apport positif dans nos connaissances qui développe notre culture cinématographique, cela fait un outil intellectuel supplémentaire pour développer nos pensées philosophiques. La philosophie à travers une œuvre philosophique montre que cet exercice n'est pas réservé à un groupe de personne possédant de grands savoirs mais peut au contraire s'élargir à l'ensemble du public, montrant que tout le monde est capable et peut participer à l'exercice de la réflexion philosophique.

L'exercice en classe permet de pouvoir avoir une réflexion à la fois individuelle lors du visionnage mais par la suite collective lors de l'analyse de la scène et du partage des ressentis.

J'ai beaucoup aimé ce film. Tout d'abord il est loin des films habituels que je peux visionner durant mon temps libre, donc pouvoir essayer et connaître un film d'un autre sujet et d'un autre genre cinématographique m'a fait plaisir. De plus à travers l'histoire on s'attache aux personnages (surtout dans mon cas aux différents personnages féminins), nous sommes plongés dans leur vie et leur histoire. On en vient à se sentir en colère et à vouloir se révolter lorsque les personnages principaux subissent des injustices. Je trouve que même si ce film a été réalisé en 1953 (1954) et qu'il retrace les problèmes de l'époque, certaines inégalités ont évolué notamment plus de droits dans les conditions des travailleurs mais des inégalités peuvent parfois rester présentes même à notre époque. Ainsi un autre point qui m'a fait aimer ce film c'est son aspect historique sur cette société mais également cette remise en question que j'ai pu faire sur la nôtre. C'était intéressant de voir qu'un film de cette époque puisse être autant progressiste dans sa manière de concevoir la place des femmes dans la société.

La scène que j'ai le plus appréciée est celle que l'on pourrait intituler « L'inversion des rôles » où les femmes s'émancipent de leur mari, participent et c'est alors elles qui mènent la grève. On remarque que l'inversion des rôles est alors

possible, que les femmes s'en sortent très bien dans la lutte, qu'elles sont capables de mener des revendications sociales et politiques. Dans cette même scène, les hommes occupent les tâches quotidiennes des femmes, même si au début ils ne sont pas pour, ils le font par la suite et cela fonctionne (on peut donc interpréter cette scène comme une vision progressiste de la répartition des rôles au sein d'un foyer : le père s'occupe de la vie familiale et la mère travaille).

Cependant j'ai trouvé la fin un peu bâclée, moins aboutie, je suis restée sur ma faim, je m'attendais à un dénouement moins rapide ou à une fin plus travaillée.

Léa Corbalan

Argumenter avec des films : incertitude et biais cognitifs

Sylvain Theulle

Le cinéma est avant tout le regard singulier d'un cinéaste sur l'objet qu'il se propose de traiter. Mais ce constat, trivial, a des implications pédagogiques, dès lors que le cinéma se retrouve mobilisé au service de réflexions philosophiques. Après avoir brièvement présenté deux manières d'utiliser le cinéma en cours de philosophie, je souhaiterais présenter une critique, qui s'adresse en général à la fiction, mais vaut plus particulièrement contre le cinéma. Cette critique porte sur la valeur épistémique d'un récit dont les grandes lignes ont été orientées par les choix intellectuels du cinéaste.

*

* *

Il est devenu courant d'utiliser le cinéma en cours de philosophie, mais les manières de l'utiliser peuvent être assez diverses. Une première façon serait d'inscrire le film, ou un extrait du film, au sein d'une argumentation déjà bien définie. Par exemple, dans un cours sur la justice, le professeur souhaite présenter l'idée d'un antagonisme entre classes sociales, antagonisme qui est un jeu à somme nulle : ce que les uns gagnent, les autres le perdent. Pour ce faire, il pourrait s'appuyer, par exemple, sur un extrait d'*En guerre* (2018), de Stéphane Brizé, qui confronte le discours syndical et le discours patronal lors d'une négociation, dont l'enjeu est de déterminer si oui ou non « ils sont sur le même bateau ». Ici, la scène rend vivante un discours qui sinon, resterait un peu trop abstrait.

Mais on peut également utiliser le cinéma d'une autre façon, qu'on pourrait dire inductive plutôt que déductive. Au lieu de chercher un exemple qui confirmerait un propos général, on peut aussi partir d'un exemple significatif, celui qui est donné par le film, pour retrouver le propos général qui en rendrait compte de la façon la plus précise possible. Un tel usage du cinéma suppose donc, bien entendu, que le professeur ait en amont trouvé un film qui mérite un tel traitement. Il lui faut aussi avoir préalablement donné suffisamment d'éléments de cours pour que les élèves soient armés pour ce travail d'induction. Néanmoins, il ne s'agit plus ici de seulement trouver un exemple au service d'un argument prédéfini, il s'agit plutôt de se laisser porter par le film, et d'en tirer l'analyse philosophique la plus précise possible, sans qu'on sache *a priori* laquelle.

Cette seconde approche supposera, en général, de donner bien davantage de temps au film, et non pas en sélectionner un extrait très limité visant à établir un point précis. Il faut que les élèves aient le temps de s'immerger dans le contexte, découvrir les personnages, comprendre l'intrigue. Et seulement dans un second temps, ils devront essayer de découvrir quelles idées philosophiques permettront de comprendre cette intrigue et ces personnages.

C'est ainsi que travaille Rémy David avec ses élèves, sur des films tels que *Le sel de la Terre* (1954) de Herbert J. Biberman, *Agora* (2010), de Alejandro Amenabar, *Valse avec Bachir* (2008), de Ari Folman, etc. Je m'appuierai, pour la suite de cet article, sur le travail portant sur *Le sel de la Terre*, reproduit ci-dessus.

L'usage de la fiction en philosophie pose, en soi, des difficultés. Le cinéma les accentue. Et on peut se demander si cette façon inductive de l'utiliser ne revient pas à les rendre encore plus insurmontables. Il ne s'agit pas ici de condamner l'usage du cinéma en classe, il y a toute sa place. Ni *a fortiori* de condamner tout recours à la fiction. Il s'agit plutôt de montrer une difficulté souvent minorée, et à laquelle les élèves, moins habiles dans l'usage des références, sont tout particulièrement exposés.

Nous rencontrons cette difficulté sous une forme caricaturale dans toutes les copies qui font un usage maladroit et stéréotypé du cinéma. Ainsi, nous lisons des centaines de copies nous expliquant que Charlie Chaplin a montré, dans les *Temps modernes*, que le travail à la chaîne est pénible. Cependant, même quand l'usage est plus subtil et réfléchi, la difficulté demeure. C'est d'abord que la fiction est un récit faux. On ne peut pas tenir un discours vrai sur le travail ou la condition ouvrière en s'appuyant directement sur un récit faux. L'intérêt de la fiction réside plutôt dans son caractère vraisemblable, et non pas dans sa vérité. Une bonne fiction est un récit qui présente un monde possible, et qui donne suffisamment d'éléments pour que celui-ci soit crédible, qu'il nous paraisse cohérent et pertinent. Les critères du vraisemblable sont nombreux, et cela dépasserait le cadre de cet article d'en proposer une conception complète et justifiée. On peut dire simplement que la ressemblance avec des faits réels, la ressemblance avec la psychologie des personnes réelles que nous fréquentons, la continuité avec le contexte social et politique que nous vivons, etc. participent à entretenir ce sentiment de vraisemblance. Mais le fait qu'une fiction soit vraisemblable n'implique pas qu'elle soit vraiment possible, ni qu'elle soit représentative de situations réelles lorsque la fiction prétend s'en inspirer (ce qui est le cas pour *Le sel de la Terre*, qui s'inspire d'une grève de mineurs au Nouveau-Mexique en 1952). Or, en philosophie, le possible joue un rôle de premier plan. Montrer qu'une chose est possible revient souvent à montrer qu'une thèse générale est incorrecte (par exemple, si l'on dit que le travail est toujours épanouissant, l'exemple du travail

à la chaîne semble un bon contre-exemple), ou qu'une distinction doit être faite (entre disons un travail routinier et mécanique, et un travail autonome et créatif). En se basant sur des exemples de fiction, on risque de prendre pour possibles des situations certes concevables, mais qui ne sont pas réellement possibles, et donc fausser nombre de conclusions philosophiques.

De ce point de vue, le cinéma, parce qu'il est visuel, réaliste, que les acteurs jouent de façon naturelle (beaucoup plus qu'au théâtre, par exemple) donne une puissante crédibilité aux situations représentées. Ces récits semblent donc pouvoir être légitimement employés dans des argumentations, ou utilisés pour construire des réflexions philosophiques. Le cinéma pose le problème général du statut des expériences de pensée en philosophie, à savoir que nous ne disposons d'aucun moyen incontestable pour décider si elles représentent quelque chose de possible ou d'impossible et pour savoir si nous pouvons effectivement en tirer des conséquences logiques. Mais la force visuelle et narrative du cinéma fait inévitablement pencher la balance du côté du possible. Certes, le spectateur peut prendre une distance critique. Mais là encore, quelle est la bonne distance ? On peut se tromper en adhérant trop vite, mais on peut aussi se tromper en étant trop sceptique. Seul face à une fiction, personne ne peut directement répondre. Pour répondre, il faudrait avoir les connaissances empiriques ou scientifiques qui, de fait, rendraient cette fiction inutile. Si je sais tout de la grève de 1952 au Nouveau-Mexique, le film n'apportera pas de nouveaux éléments à mon argumentation.

Il existe un autre critère de vraisemblance, tout aussi dangereux : la conformité du récit par rapport à des systèmes théoriques ou idéologiques présents dans notre société. Ce critère est dangereux non parce que les élèves risquent d'être endoctrinés par cette idéologie (dans le cadre d'un exercice scolaire, comme une dissertation, ce n'est pas le sujet), mais parce que l'élève risque de vouloir utiliser un récit pour confirmer une théorie, alors que ce récit n'est crédible que parce que la théorie a déjà été tenue pour vraie par le réalisateur ou le reste de la société. C'est un biais de confirmation particulièrement fort, parce qu'un cinéaste peut tailler sur mesure son scénario pour lui faire dire quelque chose.

Si Marx n'existait pas, que le conflit entre capitalistes et ouvriers n'avait pas été théorisé ainsi, le film *Le sel de la Terre* n'existerait peut-être pas, ou pas sous cette forme. Idem pour le film *En guerre*, évoqué plus tôt. Dès lors, vouloir y trouver une confirmation du marxisme, c'est commettre une pétition de principe. C'est s'appuyer sur Marx pour justifier Marx.

Il n'y a là aucun obstacle infranchissable. Une personne instruite, ayant déjà une expérience personnelle significative, pourra peut-être faire la part des

choses. Il verra que telle situation est excessive, caricaturale, impossible, etc. Mais peut-on attendre ceci d'un jeune élève de 17 ans ? Il est obligé de prendre les récits de fiction comme des données brutes, sur lesquelles il basera sa réflexion. Dès lors, celle-ci sera probablement biaisée par les suppositions théoriques du réalisateur. L'élève pensera donc que le cadre marxiste est pertinent pour envisager les relations de travail. Alors qu'en réalité, il n'en sait rien du tout. Il n'a vu qu'une fiction qui cherche à lui faire croire que c'est le cas. Et plus on demande à l'élève de rentrer en détail dans le film, de l'étudier en entier, plus on donne une consistance à des idées que l'élève n'est pas réellement capable de juger. Partir du film, c'est le prendre comme un donné brut, peut-être pas indiscutable, mais très difficile à discuter. Trop difficile pour un élève ?

De ce point de vue, le fait que l'élève plaque une grille de lecture anachronique, rétrospective, serait plutôt une qualité qu'un défaut. Si une théorie à laquelle le réalisateur n'a pas pu penser s'avère finalement bien décrire les enjeux d'un récit de fiction, alors c'est un bon indice de la valeur de cette théorie. En l'occurrence, l'élève a ici l'idée d'envisager l'intersectionnalité, et évoque les différentes dominations (de race, de classe, de genre), même si elle ne développe pas explicitement la manière dont cette conception permettrait de croiser ces dominations. Néanmoins, l'idée semble légitime et pourrait être poursuivie (même si le film est probablement féministe dans un sens assez général plutôt que partisan d'une approche intersectionnelle, plus spécifique).

Le fait que l'exercice soit beaucoup plus difficile n'est pas accidentel : comme le film n'a pas été fait pour aller dans ce sens, il est très difficile de trouver des éléments qui nous permettraient de dire quelque chose à ce sujet. Et de manière générale, il sera presque toujours difficile de faire dire à un film quelque chose que son réalisateur n'a pas voulu dire (parfois de manière insistante). Là encore, rien n'est impossible, mais il semble que l'on puisse difficilement attendre d'un élève qu'il détourne un film de son sens obvie pour en proposer une réinterprétation à partir d'enjeux contemporains.

Et la difficulté propre à la fiction n'est jamais résolue : si deux grilles de lecture sont assez ressemblantes, il se peut que la première ait servi au réalisateur pour construire sa fiction et la rendre vraisemblable, puis qu'on ait le sentiment de pouvoir valider notre deuxième grille de lecture avec cette fiction. Mais c'est une illusion, qui est causée par la ressemblance entre les deux grilles de lecture. Beaucoup d'intellectuels (surtout ceux qui lui sont hostiles !) parlent de l'intersectionnalité comme d'un marxisme culturel, pour pointer les ressemblances avec le marxisme « historique ». Il est donc normal que ce marxisme culturel puisse s'appliquer sans peine à un récit qui a été taillé pour illustrer le marxisme.

On répondra peut-être que le but de la philosophie est aussi d'entraîner l'élève à avoir de la distance, un recul critique sur ce qu'il voit. Mais ce recul critique n'est pas de même nature, selon qu'il s'applique à une théorie, et selon qu'il s'applique à un récit narratif.

C'est le métier du professeur de philosophie d'enseigner à exposer, défendre ou critiquer des théories, comme celle de Marx. En s'appuyant sur des textes, des commentaires, etc. il peut faire ressortir des thèses, des objections, des contradictions internes, etc. Et l'élève, du moins celui qui accepte de suivre, finit par apprendre à le faire à son tour.

Alors que la critique de récits, qu'ils soient réels ou fictif, demande de toutes autres connaissances que celles qui viennent du cours de philosophie. Notamment, elle demande d'abondantes connaissances empiriques. En l'occurrence, quelle connaissance un élève peut-il avoir du monde du travail ? Elle est très limitée : celle de ses parents ou proches, éventuellement quelques stages, etc. En s'appuyant sur la fiction, il risque donc d'être trompé, et de conclure des choses sur la base d'une information extrêmement facile à manipuler. Et même si l'élève sait qu'une fiction n'est (par définition) pas vraie, son caractère de vraisemblance va nécessairement l'inciter à prendre son message au sérieux. La fiction est inévitablement vue comme un donné brut, mais l'élève n'a pas les moyens d'évaluer la crédibilité de celui-ci. Qu'on reprenne l'exemple de Chaplin dans *Les temps modernes* : il est bien probable qu'un enfant dont les parents sont employés de bureau n'ait jamais vu d'ouvriers travaillant à la chaîne. Il dépendra donc de Chaplin pour s'en faire une image, qui peut être incorrecte.

On pourrait à nouveau répondre que ce n'est pas si grave, parce que l'objectif essentiel est que l'élève soit capable de s'approprier les thèmes d'une œuvre, de les développer, les critiquer, etc. Il s'agirait un peu de faire au film ce que l'élève fait à l'explication de texte : il en présente les grandes idées et les discute de façon interne, sans avoir à s'engager sur la vérité de ce qui est asserté.

Mais un tel exercice a des limites : d'abord, l'usage du cinéma a pour but de développer une réflexion philosophique, pas simplement de faire une analyse de film. L'ambition de découvrir la vérité paraît donc constitutive de l'exercice. Si on admet que rédiger un essai ou une dissertation n'est pas qu'un exercice de rhétorique, et vise à atteindre la vérité, l'usage des films posera systématiquement problème. Un élève qui s'intéresse à l'aliénation dans le travail, ou à la domination des mineurs par des capitalistes ne doit pas seulement comprendre des notions, il doit faire l'épreuve de leur pertinence, et se demander si elles permettent vraiment de décrire les faits.

*

* *

En conclusion, je redis qu'il ne s'agit pas d'interdire l'usage des films ou de la fiction. Cela serait arbitraire et regrettable. Mais le statut épistémique des films doit faire l'objet d'une attention spéciale, sans quoi on risque d'affaiblir l'idéal de vérité, et lui substituer une simple exercice de style visant à montrer sa culture générale. L'honnêteté consiste donc à dire qu'on ne sait à peu près jamais si les films peuvent être des outils fiables pour tirer des conclusions théoriques ou pratiques. Leur force visuelle nous donne envie de les prendre comme des expériences de pensée consistantes, cohérentes, qui nous apprennent réellement quelque chose. Mais rien n'empêche que nous soyons trompés par les belles images et une narration émouvante, et que nous croyions des récits fantaisistes. Les élèves, eux, sont tout particulièrement sensibles à ce danger.

Sylvain Theulle

Usages du cinéma en cours de philosophie : de quelques doutes et réticences.

Jean-Charles Royer

Le texte silencieux et l'image sonore

Que faire, aujourd'hui, de l'argument très classique d'une opposition entre le texte silencieux et l'image sonore, et, implicitement, de la supériorité de l'un sur l'autre ? La question se pose en effet de savoir comment soutenir *l'attention* des élèves, nombreux et illettrés pour une bonne part (si on veut bien entendre par là qu'ils ne lisent pas de textes, ou si peu, ou si mal), et comment, à partir de cette attention, développer cette *concentration* typique de la forme conceptuelle ? Le recours au cinéma est-il une voie pertinente, voire la plus pertinente, compte tenu du fait que ce média est sans conteste le plus pratiqué par eux, et que nous pouvons dès lors parier sur cette familiarité pour engager une relation pédagogique ?

Une première interrogation : la concentration conceptuelle abstraite et l'élaboration de raisonnements qui l'accompagne — entendons pour faire vite qu'il s'agit là de la pratique de la philosophie — ne peut-elle pas tout simplement se passer de la lecture des textes d'auteurs, que, de toute façon, nos élèves ne liront jamais, pour une immense majorité d'entre eux ? Dans ce cas, le cinéma ne serait pas un *détour* pour faciliter la lecture des textes, mais un recours, un support, incarné et partagé, pour *faire parler*. Support sensible, beaucoup plus pénétrant que tout discours abstrait, support qui, en touchant l'élève, éveillerait la part émotive, esthétique, laquelle donnerait force et courage de pousser un plus loin les choses : vers la verbalisation (descriptive d'abord sans doute, puis, progressivement, sous la conduite du maître, vers une forme de généralisation conceptuelle). Mais si la lecture des textes mêmes est la grande affaire, *au sens où le texte lu est le revers d'une écriture produite*, la question se pose autrement : l'audiovisuel constitue-t-il bien le détour adéquat ? Ne court-il le risque de ces détours sans retour, où le plaisir de la parole philosophante s'éloigne à jamais de l'écriture philosophique ?

Je n'ai pas de réponse à cette question, faute d'y avoir assez réfléchi, et faute d'avoir pratiqué suffisamment l'audiovisuel en classe. Disons que j'ai un doute concernant ce passage de l'attention à la concentration, que je relie au passage du spectateur au scripteur. Un doute également concernant la possibilité de se

dégager de l'histoire vue et entendue pour interroger les problèmes philosophiques généraux. Doute que je nuance immédiatement en rappelant qu'un texte est aussi une chose matérielle, une image en un sens, perçue par les yeux ici et maintenant, et non un sens immédiatement spirituel. C'est pourquoi d'ailleurs je m'efforce à donner des textes bien tapés et bien présentés, et non des photocopies mal cadrées et parfois dégoûtantes. Mais tout de même : la dimension de silence qu'amène le texte me semble plus propice à la culture de la concentration qu'il faut viser. À moins que je ne sois tout simplement assez conservateur, et que la lecture des textes du passé me semble une résistance nécessaire à l'envahissement de l'audiovisuel, souvent d'époque récente, et souvent d'origine américaine. Mais à supposer qu'il faille conserver le rapport au texte, toute la question devient alors : comment faire pour que cet objet – l'écrit – soit appétissant, assez en tout cas pour que l'on s'y risque en attendant une certaine joie (je ne dis pas « plaisir » précisément). Le dispositif est là essentiel, peut bien intégrer l'image et le son, mais sur un mode résolument second.

Les films « philosophiques » sont-ils vraiment ce qu'il y a plus intéressant en termes de cinéma ?

Une autre réticence, d'ordre esthétique cette fois : de quel « cinéma » s'agit-il ? Je suppose qu'il s'agit de films, de format classique, ou d'épisodes de séries. Pour ce type d'objets, la question de son statut « philosophique » se pose. Je ne vois aucune difficulté par ailleurs à user de certains « documentaires » dès lors qu'il s'agit de poser quelques bases informatives (dans le domaine historique et scientifique par exemple – je pense en particulier à « *Homo Sapiens* ») pourvu qu'un travail soit fait en amont de restitution. Il n'est pas exclu non plus de servir de « tutos-philo » en cours – s'ils sont bien faits, ce qui est fort rare –, même si l'expérience prouve qu'ils sont d'un assez faible rendement intellectuel, équivalent en ce sens à un cours magistral classique. La réticence qui m'anime est plutôt la suivante : les films à « thèmes », et il y en a une palanquée depuis quelques années, surtout venant des USA, ne sont-ils pas ce qu'il y a plus mauvais en termes de cinéma ? On les dirait en effet taillés sur mesure pour *illustrer* une question philosophique déjà circonscrite. Ce n'est pas tant cela qui gêne, et il y a en effet d'excellents films philosophiques (je reste un incondtionnel du *Blade Runner* historique), mais quelle image du cinéma donne-t-on par là ? Ces réalisations sont rarement poétiques, la photographie et le montage y sont souvent fort stéréotypés. Un bon film, faut-il en parler ? Et s'il faut en parler, n'est-ce pas pour le vivre encore – comme film et non comme question philosophique, ou plutôt pour se donner le désir de le revoir ? User de cinéma en classe ne fait-il pas courir le risque d'une instrumentalisation de cet art, d'une réduction dangereuse pour le cinéma même ? Sans compter que, dès lors qu'il s'agit de cultiver une familiarité, vont

être exclues certaines œuvres qui sont assez difficile d'accès au premier abord, par le seul fait qu'elles sont en noir et blanc, qu'elles supposent d'être vues en V.O, qu'elles sont non-américaines (je pense entre autres à *Daratt* film tchadien sur la vengeance, que l'expérience « lycéens et apprentis au cinéma » m'a fait découvrir).

C'est pour ces raisons que, quand je m'aventure à « passer des films », ce ne sont pas vraiment des films justement, ou alors des œuvres assez éloignées du répertoire des élèves, mais plutôt des objets bizarres, précisément montrés comme des joies non-philosophiques, ou non-intellectuelles. Je pense en disant cela au *Pina* de W. Wenders que je montre aux élèves (en fin d'année en règle générale), ou d'autres vidéos sur la peinture par exemple. Il s'agit par ces vidéos de dire la limite de la pensée intellectuelle, discursive, et de mettre en avant la puissance du ressenti ; certes on peut toujours parler, mais le commentaire n'est pas à proprement parler alors philosophique. Rien de tel qu'un film, ou un documentaire en l'occurrence, sur la danse pour faire enfin taire les intellectuels...

Les œuvres cinématographiques constituent donc un répertoire esthétique en soi, et les discours qu'il est possible de porter à leur sujet mériteraient surtout un traitement esthétique, ou technique. Certes il y a des films qui sont tout à la fois des merveilles esthétiques et des œuvres philosophiques (je pense ici à *Solaris*, à *Stalker*, à *Ordet*, à *Ran*), mais je n'ai jamais eu le courage de m'y lancer. Ta question, Rémy, me donne le désir de le faire...

Jean-Charles Royer

Former aux usages du cinéma : pratiques et enjeux

Rémy David

Si les pratiques d'usage du cinéma en cours de philosophie se sont multipliées en France, or les formations consacrées à ces pratiques restent encore très peu nombreuses, et le fait d'une poignée de collègues. Cette rareté rend aisément « étudiables » les offres de formation proposées depuis 2015 dans certains Plan académiques de formation (PAF), et dès avant dans des échanges co-formatifs entre pairs, comme lors de la première session du collectif « Enseigner la philosophie autrement », en mai 2013. Ces offres de formation proposent une structuration des journées de travail (une ou plusieurs) proposées à des collègues par des collègues, mais validées par l'inspection académique. Elles donnent à voir les lignes de force de ce qui se joue concernant cette « nouvelle » pratique et le fait de chercher à « s'autoriser » à la pratiquer.

Peut-on former les collègues aux usages du cinéma en classe ? Quels sont les enjeux de telles formations, et quelles sont les limites de telles approches ? Comment amener les collègues à expérimenter dans leurs pratiques à faire un usage philosophique du cinéma en cours ? Pourquoi pratiquer une telle approche, mais également, pourquoi se l'interdire, ou s'en empêcher, alors que de nombreux collègues en parlent, et réfléchissent philosophiquement aux films qu'ils regardent ? Ces pratiques ne font-elles pas partie des enjeux formatifs et des expériences que nous pourrions partager avec les élèves ? En effet, le cinéma semble suffisamment désirable à la fois pour les élèves et les collègues, pour encourager les collègues à innover, expérimenter avec leurs élèves sans prendre de risques inconsidérés. Du coup, sur fond de cette désirabilité, comment outiller conceptuellement et « techniquement » suffisamment les collègues pour qu'ils osent s'y lancer ?

Nous proposons de dégager les enjeux retenus dans la construction de formations ayant eu lieu dans trois académies différentes, afin de repérer leurs lignes de convergences et leurs divergences. Nous essaierons de dégager quelques-unes des tensions de métier qu'elles permettent d'identifier concernant ces pratiques, tout à la fois marginales et répandues, et qui donnent lieu à travail formatif.

La construction d'une offre de formation et ses enjeux

C'est à partir de leur expérience professionnelle que les collègues sont amenés à construire des dispositifs originaux de formation à l'enseignement de la philosophie avec l'usage du cinéma. Cet usage s'est expérimenté, s'est calibré, puis a fait

l'objet d'une réflexion au travers de lieux d'échange d'expériences pratiques, ou parfois d'interventions en colloque, qui ont permis de les formaliser. Cette approche d'élaboration expérientielle, d'une expérience professionnelle originale, a pris la forme d'une « pratique réflexive » selon le concept emprunté à Schön (1994). Ses objectifs ont été clarifiés, ses phases identifiées, et ses potentialités en termes d'apprentissages divers ont été explicitées. Certains de ses points aveugles ont également été dégagés.

Les formations se proposaient des **objectifs pratiques** :

- asseoir la légitimité de telles pratiques et usages, y compris dans leur diversité ;
- montrer une pratique formalisée et expérimentale ;
- donner à vivre une expérience collective d'analyse cinéphilosophique, qui fasse éprouver ses puissances affectives et réflexives, dans une traversée du miroir heuristique ;
- outiller les collègues pour qu'ils puissent oser se lancer à leur tour dans cette exploration de leurs pratiques, et pouvoir y réfléchir (sur les usages du cinéma ou dans d'autres champs) ;
- ouvrir un champ de réflexion et de ressources (bibliographie, sitographie, filmographie) ;
- l'objectif pratique le plus remarquable était la production collective de matrices de cours sur des séquences de film, des « *Fablab cinéphilosophiques* », qui permettait de mettre au travail l'élaboration d'objectifs pédagogiques, de discuter des enjeux d'une séquence de cours, de ce qui doit se passer pour les élèves et de comment ils peuvent (ou risquent de) réagir, et éventuellement d'anticiper l'évaluation. Cette pluralité enrichit les imaginaires didactiques des enseignants, et contribue à co-construire les constituants d'une normativité mutuelle ;
- créer un collectif d'échange qui se poursuive au-delà du stage et contribue à un approfondissement pratique avec, si possible, des rencontres régulières.

En ce qui concerne la **culture philosophique**, les enjeux sont moindres : il s'agit moins de découvrir une ou des philosophies du cinéma, ou une esthétique de l'image, que de s'autoriser à risquer sa propre esthétique et un rapport aux images du philosophe. De ce point de vue, la formation peut sembler « légère » à certains collègues, autrement dit manquer de densité théorique, d'apports philosophiques. Est-elle pour autant illégitime ? Elle assume son caractère pragmatique, centré sur la pratique et l'expérience enseignantes, mais pour en explorer un possible. Comment faire philosopher des élèves qui ne lisent pas, et s'y refusent ? Ces élèves regardent films et séries, et donc c'est une manière de partir d'une culture

populaire pour leur montrer qu'ils sont capables d'apprendre à philosopher avec ces œuvres, et donc de philosopher tout court.

L'enjeu formatif est donc avant tout un *empowerment* des collègues pour « en-capaciter » les élèves à philosopher. De l'œuvre cinématographique, on peut aller vers des textes, et tisser des relations heuristiques et réflexives. Il n'en reste pas moins que le pouvoir de fascination de l'image animée, sa puissance d'identification et de figuration, la construction en situations-problèmes des narrations, constituent des ressources précieuses et rarement aussi accessibles dans et par les textes. Aussi l'œuvre cinématographique permet-elle de philosopher sans avoir à surmonter les obstacles de la langue philosophique et technique, et surtout de concrétiser l'objet de réflexion, et donc de proposer une démarche inductive qui sied bien mieux à la plupart des élèves (confrontés avec difficulté à la démarche déductive de la philosophie et/ou de ses professeurs). Il reste à la charge du professeur d'articuler (tisser) ces moments de découverte et de réflexion avec des pratiques d'étude et d'écriture plus orthodoxes et conformes à l'apprentissage du philosopher qui sera évalué par la suite. Rien n'empêche de penser les œuvres cinématographiques dans le cadre dissertatif du baccalauréat.

Toutefois, la formation propose une autre conjugaison du théorique et du pratique qui déconcerte parfois les enseignants philosophes : proposer un modèle théorique de l'activité enseignante, en invitant les collègues à analyser une courte séquence vidéo d'un cours de philosophie étudiant un extrait de film, afin de chercher à caractériser les gestes de l'activité enseignante mobilisés, ainsi que l'activité philosophante des élèves qui est engagée. Elle invite les stagiaires à sortir de leur zone de confort disciplinaire pour se confronter à un regard modélisé de leur activité, en proposant une activité, dont l'analyse pourra dégager des enjeux, des difficultés, et contribuer à engager une distance critique avec leur pratique, sans pour autant s'exposer.

Un moment de réflexivité est organisé et animé en fin de parcours, afin de permettre de partager les différentes étapes du processus formatif, et de les récapituler pour se les approprier, dans l'écoute et le respect des différences.

Mise en œuvre

Une action de formation porte sur des pratiques, qu'il s'agit de permettre de modifier, si les collègues en ont la volonté. Elle comporte souvent une double dimension, d'une part, celle de modifier ou infléchir les représentations, la manière de voir des personnes formées, afin de leur faire entrevoir l'intérêt ou « la nécessité » de réorienter leurs pratiques, et d'autre part, pratiquer des nouvelles manières de faire, pour en éprouver la puissance, et dépasser le simple « discours

sur ». Chacune des trois formations présentées ci-dessous s'efforce de relever ces deux enjeux selon ses propres modalités.

Au moment de cette enquête, seules trois formations consacrées aux usages du cinéma, validées aux PAF, dans le cadre de la formation continue des enseignants de philosophie, avaient vu le jour. Ces formations auront duré une journée (Lyon) ou deux journées (Versailles et Montpellier)¹. A Lyon elle eut lieu en 2015, dans le cadre du travail du groupe ressource pour la formation continue, qui crée chaque année une formation en direction des collègues. A Montpellier, elle a eu lieu deux années de suite, une fois ouverte aux seuls professeurs de philosophie (mais dénaturée par décision de l'IPR), puis une fois en éducation à la culture, sous l'angle cinéma et sciences humaines (ouvert à un large spectre de collègues : philosophie, SES, Histoire-Géographie, lettres). C'est à Versailles que la formation a trouvé son soutien le plus ferme de l'inspection, puisqu'elle s'est pérennisée, et dure sur deux journées, chaque année.

Ces trois formations se centrent sur la pratique enseignante, et veillent à proposer un paysage des usages du cinéma en cours de philosophie, notamment à travers la formalisation qu'en a proposé Cédric Eyssette², qui intervient dans deux de ces formations. L'**approche descriptive** est assumée, afin de montrer l'éventail des possibles, et d'inviter les collègues à se saisir de ce qui leur parle, ou fait écho à leurs pratiques potentielles. On peut entendre par **pratiques potentielles** une traduction formative de la zone proximale de développement de Vygostky (*Pensée et langage*). Ce sont des pratiques inconnues ou inusitées, mais qui sont néanmoins atteignables, en ce sens qu'elles sont à portée de développement, d'autorisation de déploiement. Il s'agit pour la formation de les solliciter, de permettre de les imaginer, afin que les enseignants s'autorisent à les expérimenter et à les réfléchir.

La pratique est présente également sous la forme d'une **mutualisation des pratiques**, un partage d'expérience, afin de stimuler les imaginaires des collègues. Le partage efface le risque normatif, il enregistre les témoignages, sans les organiser, ni dégager leur valeur formative.

La volonté de constituer des **ressources réutilisables pour le métier**, pour les présents comme pour les absents, et de documenter l'évolution des pratiques est manifeste. L'**usage des outils numériques**, l'investissement de sites internet *ad*

¹ Une des ressources disparues du site académique de philosophie de Lyon se retrouve grâce à Cédric Eyssette : <https://docs.google.com/presentation/d/1K6nVYU-5liisK7Xu6TxpujKByTR1JTHH6kFJREcp7qE/edit#slide=id.p>

² Le diaporama est accessible en ligne : <https://docs.google.com/presentation/d/1JtEgj5YTXyx0AXFqrkMmHzsnzo9gG8LaZg86s8zCNN8/edit#slide=id.p>

hoc, permet de faire trace et de contribuer à un observatoire de la pratique formative en philosophie.

La formation lyonnaise est soucieuse de la question de la légitimité, et sous couvert de descriptifs des pratiques, entre dans une approche normative déniée ou refoulée de légitimation des usages du cinéma en cours de philosophie. C'est la fonction de l'invitation de Hugo Clémot, et du titre « réflexion théorique sur l'usage du cinéma en cours de philosophie ». Mettre en exergue la portée théorique d'un usage tend à le légitimer aux yeux des philosophes « philothéorétiques ». Une fois cette légitimation assise, la formation propose sa démarche descriptive de panorama des usages, à travers une mise en forme appuyée sur la théorie des quatre causes d'Aristote (causes formelle, matérielle, finale et efficiente), autorisant une catégorisation empruntée à la grande tradition pour penser une pratique plus ou moins originale et minoritaire, voire expérimentale, du cinéma en cours de philosophie. La formation propose donc une vision panoramique, généraliste, qui s'autorise à descendre à un niveau de particularité des usages des collègues dans un deuxième temps. Sa dynamique sur une journée est donc plutôt déductive, à partir d'une double entrée : légitimation théorique, état des lieux des usages existants, afin d'autoriser une appropriation des usages.

La formation versaillaise propose de partir, à l'inverse, des échanges entre pairs, centrés sur l'état des lieux des usages et des pratiques du cinéma et des séries, puis engage le travail formatif sur des objets conceptuels reliés au programme, afin de conjuguer travail sur les œuvres, et attractivité pour l'objet de savoir (une pratique ancrée épistémiquement) de manière à rendre très opérationnalisable, sans laisser flotter l'objet de savoir.

Cette instrumentation de l'objet de savoir au service d'une étude d'extraits d'œuvres cinématographiques répond également à une autre visée : celle de permettre aux collègues qui souhaitent se réinscrire à cette formation, de pouvoir le faire sans vivre un sentiment de répétition trop fort : cela garantit dans le titre même de l'offre de formation, le souci de la variation des objets de savoir abordés, et encourage à poursuivre la formation année après année afin de créer une dynamique de séminaire. De ce fait la formation parvient à conjuguer un effet de court terme pour ceux qui voudraient goûter et s'autoriser à pratiquer, et de moyen terme pour ceux qui souhaitent y revenir chaque année, et s'y perfectionner. Ainsi, la formation ne porte plus pour ces stagiaires sur la découverte d'une pratique et sa formalisation, elle devient **accompagnement** et **approfondissement** d'une pratique, par des pairs qui construisent de nouvelles propositions, qui sont en position d'**animateurs de réseau**. En outre, c'est la seule formation sur le cinéma qui se soit installé dans le paysage du PAF de manière qui semble

« pérenne », permettant de construire progressivement une culture commune, qui à la fois permet aux habitués de s'y retrouver et d'avancer professionnellement ensemble (malgré les inévitables redondances) et aux nouveaux stagiaires, de s'y retrouver pour pouvoir s'autoriser à expérimenter.

Les thématiques programmatiques abordées ont été dans les trois premières éditions : « l'identité personnelle à travers les séries », puis « percevoir, croire, savoir au cinéma » et enfin « questionner désir et émotions à l'aide du cinéma et des séries ». Ce travail donne lieu à des interventions de forme « exposé », et également à des ateliers où les stagiaires peuvent tenter de produire des pratiques en commun. Ces ateliers sont suivis d'une restitution commune, qui est par la suite mise en ligne pour pouvoir être partagée et utilisée.

Cette formation s'enrichit, afin d'anticiper les questions technique et juridique, d'un court moment de présentations des enjeux, et des réponses juridiques et techniques. L'ensemble est mis en ligne sur le site « Enseigner la philosophie », onglet « Enseigner la philosophie avec le cinéma ».

Fait notable, la première année a été l'occasion d'une tentative de « vidéo-formation » au sens de l'ergonomie, en donnant à voir une pratique, et des approches différenciées des extraits, ainsi que des enjeux pédagogiques investis.

Faire pratiquer, faire vivre une expérience est un principe d'action commun aux formations montpelliéraine et versaillaise. L'expérience est prise non seulement dans son versant descriptif de possibles pratiques (des pratiques potentielles), mais de pratiques à éprouver, à traverser pour en ressentir les puissances, selon le principe d'homologie, cher au GFEN¹. Plutôt que de présenter par un discours ce qui se fait ou pourrait se faire, elle propose de vivre l'expérience, dans ses dimensions affectives, identificatoires, problématisantes, conceptualisantes. L'enseignant est ainsi mis à la place de l'élève, non pour être infantilisé dans une posture asymétrique de formation, mais pour éprouver ce que les élèves peuvent éprouver, et donc connaître son métier depuis l'autre bord, celui de ses bénéficiaires. Cela tient notamment au fait que les formateurs montpelliérains et versaillais partagent la même culture du collectif « Enseigner la philosophie autrement », où ils ont inventé ensemble l'idée d'un **Fablab philosophique**, d'un travail collaboratif de matrices de cours, qui dynamise les deux formations, au point d'en constituer le point d'aboutissement. Ce « faire pratiquer », sous forme prospective, permet que la formation sorte du « discours sur », pour devenir génératrice de potentiels et de leur cristallisation pratique. Ainsi, la formation part de représentations, qui seront convoquées et interrogées, parfois problématisées, mais

¹ Cf. le mémoire de Caffa de Cécile Victorri : *Le principe d'homologie en formation. Faire vivre une situation d'apprentissage aux enseignants débutants*. Mars 2020.

pour se conjuguer à une mise en pratique qui surpasse de très loin le très timide-ment traditionnel « échange de pratiques » qui consiste le plus souvent en échanges doxiques de pratiques non réfléchies et non problématisées, où chacun peut rester sur son opinion.

La formation montpelliéraine enrichit ces dispositifs de traversée de l'expérience par la mise en pratique et le Fablab, par une proposition de réflexion sur les gestes professionnels, afin de coconstruire les « gestes du cinéphilosophe », à partir d'une démarche de vidéoformation, possiblement appuyée sur une approche d'autoconfrontation (simple). L'idée étant d'introduire une réflexion sur les pratiques formatives à l'aide d'outils construits dans l'analyse de l'activité (la clinique de l'activité conçue par Yves Clot, ou la didactique professionnelle conçue par Pierre Pastré). Une demi-journée était consacrée à ce dispositif, donnant à voir des extraits d'une heure de cours d'un enseignant filmé avec ses élèves, et à en proposer une analyse à partir de certains modèles théoriques (le multi-agenda Bucheton Soulé¹, ou le modèle de « épistémologie, pratique, relation » de Vinatier²).

Lors de la mise en œuvre, la phase de découverte du dispositif pédagogique, à savoir l'expérience de cinéphilosophe, est toujours réussie, au sens où les collègues s'y engagent pour la plupart sans retenue, y adhèrent, s'amusent en découvrant de véritables objets de savoir transversaux, qu'ils parviennent à mobiliser dans l'action, stimulés par la dynamique collective de recherche, souvent contagieuse. L'enjeu formatif est de veiller à ce que chacun y trouve sa place, à ce que certains ne cherchent pas à trop briller (dynamique relationnelle de la formation), à ce que les résistances et critiques éventuelles puissent être accueillies et discutées (qu'elles ne restent pas sans réponse). L'enjeu réside également, dans l'animation du collectif, dans le fait de réussir à scander les acquisitions possibles, et à montrer la qualité du philosophe, ou de la réflexion, notamment en termes de problématisation et de conceptualisation – qui sont souvent deux écueils importants dans la construction des compétences des élèves – sans omettre de savoir quand achever l'activité inachevée, qui a permis un jeu philosophique, pour aller vers une phase moins mobilisante affectivement et plus formatrice, en se centrant sur des aspects de la professionnalité.

Cette deuxième phase s'avère parfois plus délicate. Les collègues ne connaissent quasiment pas les conceptions du travail enseignant qui sous-tendent les formations au moyen de la vidéo. Or « regarder un enseignant faire cours » – y compris lorsque la mise en activité formative a été dûment explicitée – peut leur

¹ Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) « Le geste professionnel et le jeu des postures de l'enseignant : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » in *Éducation et didactique*, vol.3, n°3 2009, pages 29 à 48.

² Vinatier, I. (2013) *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : de Boeck, collection « le Point sur... Pédagogie », 128 pages.

sembler moins intéressant que des savoirs sur le film, ou des apports de contenu « philosophique ». Pourtant, c'est un moment où peut se jouer un regard commun à construire sur le métier. Ce regard est étayé par une ou plusieurs grilles de lecture, des modèles théoriques, issus de la didactique professionnelle¹ notamment, ou d'approches pédagogiques.

La phase de **Fablab** est extrêmement porteuse, et les collègues s'en emparent volontiers, car la première journée a suscité des envies de faire, qui sont confrontées avec les exigences des programmes, ainsi qu'avec les représentations de ce qui est faisable en cours avec les élèves, en explorant les activités et exercices demandés. De ce fait, le travail enseignant est rendu vivant, mais sans le risque du jugement par les pairs, et ce d'autant plus qu'il est désiré, anticipé. Ce regard prospectif plutôt que rétrospectif sert la formation, et aide à se projeter vers une professionnalité plus accomplie, et peut-être plus épanouie². Le partage des productions de groupes est l'occasion de découverte de l'imaginaire éphémère qui s'est constitué le temps des ateliers, et de voir comment les potentialités du dispositif et de ses consignes ont été investies.

Le temps de réflexivité aménagé en fin de formation est diversement investi par les stagiaires. Ce temps essentiel est toutefois la plupart du temps riche, car chacun mesure le chemin parcouru, à divers titres, depuis son arrivée, en termes d'autorisation à tenter une ou plusieurs activités, à se sentir légitime pour mobiliser le cinéma ou les séries dans sa pratique, en termes d'élaboration de séquences, d'échos à organiser avec d'autres disciplines (les langues, les sciences humaines complémentaires).

Quelques tensions propres à la formation

Ces actions de formation comparées sont l'occasion d'intéresser les stagiaires à l'identification des difficultés de l'enseignement de la philosophie.

De prime abord, cette comparaison montre l'étendue du spectre des problèmes que les formateurs envisagent quant à cette pratique, et la manière dont ils créent des dispositifs propres à les mettre en œuvre et à les surmonter. On retiendra

¹ La didactique professionnelle est un des courants de l'analyse du travail qui se nomme ergonomie. Théorisée par Pastré, dans une lignée piagétienne, elle a donné lieu à diverses modélisations concernant le travail enseignant. Le modèle des gestes professionnels de Bucheton et Soulé en constitue un exemple utilisé en formation, en le poussant jusqu'à la caractérisation de gestes du cinéphilosophe ; il propose cinq pôles de l'activité enseignante, suivant un modèle de préoccupations enchâssées : l'atmosphère, le pilotage de l'activité, l'étayage, le tissage et l'objet de savoir. Le modèle de Vinatier en est un autre, qui propose un triptyque analytique : le modèle épistémologie / pratique / relation (ÉPR)

²En effet, comment juger une pratique enseignante à venir : on questionne, on demande des explications, on dégage des enjeux, mais on ne crée pas le sentiment que certains savent et d'autres pas, que certains sont légitimes car plus érudits, et d'autres pas ?

notamment le problème de la légitimité de pratiques périphériques ; la dispersion des manières de faire réunies dans un panorama (unité dans la diversité), et symétriquement souhaiter éviter le risque de l'inventaire informe en proposant une typologie ; le problème du modèle théorique et disciplinaire d'une formation : les effets médiateur du modèle, comme ses effets inhibiteur de l'analyse, en faisant écran à celle-ci ; les puissances, et les limites réciproques, des approches inductives et déductives en formation ; le problème du modèle formatif : se forme-t-on en écoutant un discours, en ayant accès à du contenu épistémique, ou bien en pratiquant, en construisant des gestes, des compétences et des postures ? Enfin, la formation s'adresse-t-elle essentiellement à des individus, ou forme-t-elle un collectif, une culture commune ? Quelle place faire à cette production de normes communes, qui renvoie aux controverses de métier ?

Cette réflexion conduit également à formuler des tensions ou dilemmes de formateur : pour faire pratiquer autrement, il faut mettre au travail les représentations ; mais pour faire bouger les représentations, il faut proposer / montrer / faire expérience des pratiques. Comment agir à la fois sur les représentations du métier et sur leur manière de pratiquer ? Ces tensions entre les représentations et les pratiques conduit à interroger la demande de contenu philosophique dans les formations : n'est-elle pas une manière de ne pas réfléchir à ce que l'on fait en cours, et surtout à la manière dont on le fait, pour produire chez les élèves tel ou tel geste d'apprentissage ?

Une autre difficulté émerge, liée à la construction d'actions de formation portant sur des pratiques élaborées par le formateur, et donc du **risque d'exposition**. Quelle critique peuvent s'autoriser les stagiaires ? Quelle réponse proposer aux objections formulées par les stagiaires au formateur, s'il est à la fois celui qui est mis en cause (pour ses pratiques enseignantes) et celui qui doit prendre du recul, voire un certain surplomb dans l'action de formation, sans tomber dans un système de défense de ce qui est présenté ?

La comparaison des trois formations contemporaines révèle un besoin d'**accompagnement de pratiques** qui ont émergé dans le métier de manière massive depuis plusieurs années¹, besoin formulé par des collègues pour s'autoriser à se lancer, tout en étant rassurés sur le fait qu'ils pourront toujours répondre aux objectifs de préparation du programme.

¹ Ces pratiques d'enseignement de la philosophie font également suite à une vague éditoriale de « pop-philosophie », qui aspire à populariser le questionnement et la réflexion philosophiques sans nécessairement passer par l'ascèse de l'étude des grandes œuvres de la philosophie. Les ouvrages, puis les collections se sont multipliées dans ce domaine. Ils participent sans doute d'un décentrement possible du métier de la philosophie entendue comme discipline constituée par l'étude de grandes œuvres canoniques, et à canoniser, vers le philosophe conçu comme expérience pratique, pratique modifiant le sujet qui s'y adonne autant qu'elle lui permet de saisir son objet de réflexion et de questionnement.

La comparaison met également en évidence que la centration sur les pratiques est d'abord pragmatique, et ne se préoccupe que rarement d'interroger la professionnalité à l'œuvre, en permettant de la questionner. Cela peut sans doute s'expliquer pour plusieurs raisons. D'une part, la culture formative des enseignants de philosophie est avant tout disciplinaire, assez peu pédagogique. De ce fait, les pratiques formatives concernant l'activité professionnelle enseignante — qu'elles soient issues de l'analyse de l'activité ou des sciences de l'éducation au sens large — sont globalement méconnues des enseignants de philosophie qui se « lancent » dans la formation fort d'une pratique qu'ils ont réfléchi et formalisée. En effet, la culture du métier reste très étrangère à la culture de la formation, qui est très ancrée disciplinairement et à ses diverses dynamiques et démarches (cf. l'étude des paysages de la formation continue en France, engagée dans le cadre de la constitution d'un Ireph¹). D'autre part, suivant les modalités choisies, ces pratiques peuvent mener à une exposition de pratiques de collègues, exposition qui peut générer des critiques, des jugements de valeur dépréciatifs, voire stigmatisants. Enfin, les ressources qui permettraient de travailler sur des pratiques sans les exposer n'existent pas en philosophie² : pas de littérature sur la formation des professeurs de philosophie, pas de ressources de vidéo-formation, encore moins accompagnées d'auto-confrontations, simples ou croisées. Ces ressources resteraient à produire pour travailler différentes situations professionnelles. En outre, l'usage de telles ressources suppose de construire une expertise par l'usage, ce qui contraint à « faire son expérience » en passant par des écueils et des échecs.

Rémy David

¹ Cf. une présentation de cette recherche sur les Paysages de la formation continue en France, l'année 2018-2019 au séminaire du Collège international de philosophie « Enseigner la philosophie : quelles normes de la pratique ? », séance du 02/10/2021.

² La plateforme de l'Institut français d'éducation (l'IFÉ), ouverte aux formateurs, NéoPass@action, ne propose pas d'entrée disciplinaire, mais vraiment une approche très métier (et ses gestes).

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des *Dossiers* sur des questions intéressant l'enseignement de la philosophie
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe
- Des pratiques pédagogiques
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

