



HAL
open science

Aller là où ils pensent

Hugo Clemot

► **To cite this version:**

Hugo Clemot. Aller là où ils pensent. Les Cahiers Pédagogiques, 2014, "Quel Cinéma!", n° 512, mars-avril 2014, p. 20-21. <hal-03946421>

HAL Id: hal-03946421

<https://hal.science/hal-03946421v1>

Submitted on 12 Dec 2023

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

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



HAL Authorization

Aller là où ils pensent

Les cours de philosophie que je donne en terminale, à l'aide du logiciel PowerPoint, mobilisent des extraits cinématographiques assez brefs qui s'insèrent dans un développement structuré selon une logique conceptuelle : conformément au programme officiel, l'objectif est de poser et de contribuer à résoudre un problème philosophique relatif à au moins une notion et non d'abord de comprendre tout l'intérêt d'un film. Les usages des extraits sont en gros de trois types.

Le premier emploi est à visée illustrative. Ces extraits illustrent en effet la définition d'un concept, permettent de visualiser une situation qui correspond à une notion, témoignent d'une idée reçue, etc. Les films ne sont pas abordés sous l'angle du problème conceptuel qu'ils pourraient poser. Pour illustrer le concept d'ethnocentrisme, il m'arrive par exemple de diffuser un extrait d'*Astérix et le coup du menhir* (Philippe Grimond, 1989) où l'on voit Obélix prononcer son fameux « Ils sont fous ces Romains ! », avant de montrer l'un de ces Romains s'exclamer « Ils sont fous ces Gaulois ! ».

D'autres extraits sont employés en vue de développer un problème philosophique : l'étude de ces extraits conduit en effet à poser un problème de nature conceptuelle. Ainsi, la diffusion d'une séquence du film de science-fiction *Minority Report* (Steven Spielberg, 2002) me permet-elle de mettre en évidence le problème du libre arbitre.

Des films peuvent enfin être étudiés de façon suivie : l'étude de la structure de ces films est menée en parallèle de l'étude d'un problème conceptuel, cette dernière enrichissant en retour la compréhension de la structure du film. Par exemple, l'étude d'extraits du film *Barry Lyndon* (Stanley Kubrick, 1975) permet de présenter l'insuffisance des théories « romantiques » du désir et de leur opposer une conception qui tient le désir pour essentiellement mimétique, cette nature mimétique du désir étant non seulement ce qui anime le personnage principal, mais aussi ce qui détermine le cours des événements.

Il m'est impossible de présenter ici avec davantage de précision une diversité d'usages qui se laisse mal réduire à la triple distinction proposée, de même que je ne peux pas, faute de place, indiquer quels sont ces films et ces séries télévisées (j'en utilise plus de 80 en série L), mais il m'arrive, sans en faire un principe systématique, de partir d'œuvres que je suppose connues des élèves, pour les amener à apprécier des œuvres moins connues. Il m'est en revanche possible de présenter certaines des vertus pédagogiques que cette pratique m'a semblé avoir.

La première des vertus pédagogiques de cet usage est, en allant penser là où ils pensent, d'éviter que les élèves ne se sentent exclus par l'emploi de références littéraires ou artistiques qu'ils ne connaissent pas et qui ne leur « parlent » pas. Il est en effet important de trouver avec les élèves des références partagées qui permettent une réflexion conceptuelle en commun, plutôt que de redoubler le risque d'exclusion que comporte déjà l'abstraction conceptuelle, par l'usage de références tirées de la « haute » culture. Qu'on le veuille ou non, il faut reconnaître avec le philosophe américain Noël Carroll que le cinéma constitue « un héritage culturel commun, un répertoire de références partagées appelé à jouer le rôle que la Bible, Aristote ou Shakespeare ont joué dans le passé. » Non seulement j'ai plusieurs fois fait « raccrocher » au cours, grâce à une référence audiovisuelle, des élèves ayant « décroché », mais j'ai même eu la surprise de recevoir souvent des conseils pertinents pour mieux aborder tel ou tel point : on m'accordera que faire que les élèves désirent spontanément se mettre à la place du professeur n'est pas une petite réussite pédagogique.

La deuxième vertu pourrait être qualifiée d'« hypnotique ». Dans certaines classes de certains établissements, il est difficile d'obtenir les conditions d'attention et de concentration nécessaires au suivi d'un cours de philosophie. Je me souviens encore de mon étonnement devant l'efficacité du procédé : trente-cinq élèves très énervés et bruyants étaient à peine arrivés que la diffusion d'un extrait les faisait taire immédiatement, les uns demandant spontanément aux autres le silence afin de pouvoir suivre. Il y a certainement quelque chose comme un pouvoir hypnotique des images animées dont l'école aurait bien tort de se passer si cela pouvait lui servir à ménager les conditions d'une instruction, c'est-à-dire d'un authentique éveil intellectuel, que l'institution ne garantit plus toujours partout.

Mais cette fonction « hypnotique » des extraits n'a pas à être réservée aux seuls débuts de cours. Dans des classes particulièrement dissipées, on peut y avoir recours de façon systématique en en faisant un facteur rythmique de la séquence : la diffusion de l'extrait permet d'amorcer un échange autour du thème du cours, qui sera suivi d'une reprise – éventuellement dictée dans les classes les plus faibles – avant qu'un nouvel extrait ne vienne faire progresser la réflexion et le cours en suscitant un nouvel échange, etc. La séquence peut ainsi être entièrement conçue de façon à conserver un rythme qui facilite la concentration des élèves et leur évite, dans la mesure du possible et la limite du souhaitable, de subir la vertu dormitive de l'ennui.

En outre, ceux qui enseignent la philosophie en lycée savent en général à quel point on ne peut pas faire cours sans parcourir à chaque fois de nouveau les chemins de pensée qui doivent nous conduire à nous empêtrer dans le problème conceptuel, avant d'essayer d'en sortir, ce qui est

exténuant lorsqu'il s'agit de le faire quatre, voire cinq heures de suite. En permettant de captiver l'attention des élèves, la diffusion de courts extraits donne aussi l'occasion au professeur de respirer, et non seulement en un sens dérivé, afin de retrouver son souffle et des forces pour continuer son effort de pensée. Le troisième des pouvoirs pédagogiques du cinéma est donc une vertu « dynamique ».

Mais la diffusion d'extraits a aussi une vertu « phatique » : les échanges après diffusion des extraits permettent en effet à la fois d'illustrer concrètement les problèmes, concepts ou arguments expliqués et de vérifier que ce qui a été expliqué a bien été compris. Les interactions sont d'ailleurs souvent très enrichissantes, pour les deux parties, professeur comme élèves. On s'aperçoit avec l'expérience que l'on a tort d'opposer, comme on le fait trop souvent, des spectateurs passifs qui se contenteraient de voir un film et des spectateurs actifs capables de le « lire » : les élèves sont souvent capables d'identifier des éléments difficilement repérables dans les extraits, ce qui permet à ceux qui ont un rapport difficile à l'écrit de se raccrocher au cours. En ce sens, on pourrait dire que les élèves ont moins besoin d'apprendre à lire les images en mouvement qu'à prendre confiance en leur capacité à décrire leur expérience ou encore que leur émancipation est moins à faire qu'à préserver des discours qui commencent par les persuader qu'ils ne sont pas capables de penser les images animées par eux-mêmes.

Enfin, cette pratique a une vertu « mnémonique » : quand on les interroge, les élèves reconnaissent souvent que l'usage d'extraits leur permet de se souvenir plus facilement du problème, du concept ou de l'argument étudié. Il m'a fallu du temps pour comprendre que ce point était aussi lié à la capacité du cinéma de susciter les émotions des élèves, une ressource « pathétique » au sens de la *Rhétorique* d'Aristote qu'un enseignement plus traditionnel de la philosophie sait aussi mobiliser, mais sans en être toujours conscient. Peut-être la réhabilitation du rôle des images en philosophie, et notamment des images animées, est-elle solidaire d'une réhabilitation du rôle des émotions dans la pensée ?

En fournissant des références communes, en permettant de capter l'attention de tous, en faisant entrer la vie et le mouvement dans la salle de cours, en suscitant les réactions et stimulant la mémoire des élèves et leur investissement émotionnel pour des problèmes conceptuels, l'usage de références cinématographiques en cours de philosophie se révèle donc riche de plusieurs vertus pédagogiques.

Mais cette pratique pédagogique n'est pas non plus sans effets en amont, sur la phase de préparation des cours.

Il va sans dire que la préparation de cours qui mobilisent des extraits cinématographiques prend du temps et que l'investissement n'est pas seulement temporel, mais aussi financier, dans la mesure où les aides institutionnelles ne sont pas adaptées à cette pratique. Cependant, cet investissement n'est pas seulement bon pour ses effets sur le déroulement des cours, mais aussi sur la motivation de l'enseignant. En effet, préparer des cours de philosophie à l'aide d'extraits m'a conduit à fournir un travail plus approfondi que si je m'en étais passé, dans la mesure où cela a supposé et suppose encore de regarder des films en pensant au cours, de rédiger en cherchant et en fonction des extraits et de reprendre et d'enrichir sans cesse le cours, en bénéficiant en outre des échanges avec les collègues qui s'inscrivent dans la même démarche. Si j'étais plutôt isolé dans ma pratique au départ, j'ai en effet rapidement échangé avec de jeunes collègues des extraits et des idées d'emplois. Depuis l'année dernière, j'ai également créé une communauté virtuelle *Google* intitulée « Enseigner la philosophie à l'aide du cinéma » qui permet à la vingtaine de ses membres, répartis à travers toute la France et même au-delà, d'augmenter le volume et la fréquence des échanges. L'expérience s'avère jusqu'ici extrêmement enrichissante et stimulante.

À force de « bricoler » ainsi en autodidacte, j'ai senti la nécessité d'un retour critique et plus théorique sur ma pratique, d'autant que les extraits et les films tendaient à déborder des limites dans lesquelles mon usage tendaient à les enfermer. Les remarques des élèves m'ont en effet peu à peu conduit à comprendre que les films ne nous présentaient pas seulement des illustrations *ad hoc* : ils nous présentaient aussi le monde, quelque difficile à accepter que puisse paraître en philosophie cette affirmation « réaliste ». J'ai donc consacré une thèse aux nouvelles approches philosophiques du cinéma qui sont pratiquées dans les pays anglo-saxons et notamment à la philosophie de Stanley Cavell chez qui j'ai découvert une réflexion sur le « réalisme » du cinéma que je ne trouvais pas ailleurs, une position dont on pourrait dire qu'elle reconnaît le pouvoir du cinéma de nous faire adhérer au monde projeté sur l'écran, sans le réduire à un pouvoir illusoire, mais qui insiste au contraire sur le fait que le cinéma nous rend sensible à la difficulté qu'il y a à rendre compte de la certitude que nous avons d'atteindre le réel d'ordinaire, hors du cinéma. De façon générale, Cavell reconnaît au cinéma le pouvoir de réorienter le discours philosophique sur des thèmes aussi fondamentaux que la réalité, la représentation, l'art, le plaisir, la morale, le langage, etc.

J'essaie depuis de tirer les conséquences de cette réorientation de la philosophie d'après le cinéma dans divers textes et notamment dans un ouvrage qui devrait paraître sur *La projection du monde*, le livre dans lequel Stanley Cavell a d'abord développé ces idées. Quant à ma pratique

pédagogique, j'espère réussir de plus en plus à la réorienter elle aussi de façon à produire un cours qui cherche à rendre les élèves capables de se rapporter philosophiquement à leur expérience ordinaire et qui fasse de la lecture d'extraits cinématographiques, non plus seulement un moyen, mais aussi un exercice philosophique à part entière, une fin en soi.

Hugo Clémot, professeur de philosophie au lycée Paul-Louis Courier de Tours