



HAL
open science

Pratiquer l'éducation à et par l'image en Midi-Pyrénées avec la Ligue de l'enseignement (1950-1970)

Alice Gallois

► **To cite this version:**

Alice Gallois. Pratiquer l'éducation à et par l'image en Midi-Pyrénées avec la Ligue de l'enseignement (1950-1970). AFRHC, Association française de recherche sur l'histoire du cinéma. La ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989), 2016, 978-2-37029-012-0. hal-04621999

HAL Id: hal-04621999

<https://hal.science/hal-04621999v1>

Submitted on 24 Jun 2024

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.

Pratiquer l'éducation à et par l'image en Midi-Pyrénées avec la Ligue de l'enseignement (années 1950-1970)

par Alice Gallois¹

À l'heure d'une réaffirmation forte par l'État de son engagement en faveur de l'Éducation artistique et culturelle et de l'Éducation aux médias et à l'information, il semble plus que salutaire d'examiner les expériences passées. Ancrée idéologiquement et institutionnellement dans l'éducation populaire, l'utilisation de l'image comme support et objet d'éducation a puisé ses origines dans les ciné-clubs. Animés notamment par des enseignants en dehors de leurs missions « d'instructeurs », ceux-ci ont joué un rôle majeur dans la réflexion sur l'éducation à et par l'image. Revenir sur les expériences fécondes et méconnues de formation des enseignants et des animateurs de ciné-clubs portées par l'éducation populaire dans les années d'après-guerre est une façon de renouveler le regard posé sur les permanences et les ruptures des contenus, des valeurs et des méthodologies de transmission du cinéma et de l'image en général. C'est aussi la possibilité d'appréhender les liens qu'entretiennent, dans le temps, l'Éducation nationale et l'éducation permanente pour renouveler les apports d'une éducation partagée en vue de participer à la formation du spectateur et à l'émancipation du citoyen.

Dans une perspective socio-historique, il s'agit ici d'examiner le développement des dispositifs en matière de formation à l'éducation à (et par) l'image entre les années 1950 et 1970 et de décrypter les pratiques mises en œuvre de façon à repérer les intentions fondatrices des dispositifs ainsi que les valeurs qui les habitent. Le choix d'axer l'étude sur les dispositifs proposés en région Midi-Pyrénées doit permettre d'éclairer la structuration institutionnelle de ces propositions et leur déploiement sur le territoire et de faire émerger les trajectoires individuelles et les réseaux qui les ont fait vivre sur le terrain.

Les récents travaux d'une histoire culturelle et sociale du mouvement des ciné-clubs² et du cinéma éducateur³ constitueront le point d'ancrage de cette étude. Nous nous appuyons aussi sur les réflexions engagées depuis une dizaine d'années en sciences de l'éducation à propos des pratiques pédagogiques⁴ ainsi que sur celles portées par la sociologie et les sciences de l'information et de la communication dans le domaine des pratiques culturelles et des phénomènes de réception⁵.

¹ Je tiens à remercier très chaleureusement Marie-Pierre Lafargue pour sa précieuse relecture et ses encouragements, et bien sûr Michel Dédébat qui a si aimablement mis à ma disposition sa documentation et partagé ses souvenirs... Il est également l'auteur d'un texte inédit qui fait partie intégrante des sources de cet article : « L'Histoire des ciné-clubs de l'UFOLEIS à Toulouse et en Midi-Pyrénées » datant de 1999.

² Léo Souillés-Debats, *La « cinéphilie ciné-club » : histoire d'une culture cinématographique*, thèse de doctorat sous la direction de Fabrice Montebello, Université de Lorraine, 2013.

³ Pascal Laborderie, « Les ciné-clubs pour adultes : entre émancipation et contrôle social », *Éducation permanente*, n°195, pp. 163-173 ; *Le Cinéma éducateur laïque*, Paris, L'Harmattan, 2015.

⁴ Barbara Laborde, *Du cinéma comme un art à l'école, paradigmes et enjeux de l'enseignement obligatoire et de spécialité « Cinéma et audiovisuel » en série L*, sous la direction de L. Jullier, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2012 ; Caroline Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Rennes, PUR, 2013.

⁵ Parmi ces études, notons : Jean Pierre Esquenazi, « Le film, un fait social », *Réseaux*, vol. 18, n° 99, 2000, pp. 13-47 ; *Sociologie des publics*, Paris, Editions La Découverte, 2003 ; Jean-Marc Leveratto et Fabrice Montebello, « Sociologie du cinéma et sociologie des "pratiques culturelles" », in Pierre Le Queau, *20 ans de sociologie de l'art : bilan et perspectives*, Paris, L'Harmattan, pp.115-128, 2007 ; Emmanuel Ethis, « Le cinéma, cet art subtil du rendez-vous », *Communication et langages*, n°154,

Force est de constater qu'à la différence des institutions publiques, l'Éducation populaire a laissé peu d'éléments tangibles permettant de mesurer quantitativement son action en dehors de la production éditoriale. L'examen de certains numéros de la revue *Image et Son* portant sur les initiatives midi-pyrénéennes ou rédigés par des acteurs locaux est complété par celui de deux fonds récemment découverts⁶ recensant des programmes de formation, des comptes rendus et des films. Afin d'alimenter une étude des discours sur les pratiques, nous avons également mobilisé la mémoire d'acteurs locaux⁷. Ces témoignages devraient éclairer plus particulièrement les transferts culturels et les circulations d'acteurs entre la Ligue de l'Enseignement et la sphère institutionnelle de l'éducation.

Vers une structuration des dispositifs de formation en Midi-Pyrénées

On assiste à partir du milieu des années 1950 à un accroissement des dispositifs de formations suscité par le développement sans précédent des ciné-clubs. Cette période fait émerger une « nouvelle vague générationnelle »⁸ des spectateurs et des animateurs mais aussi des formateurs. Elle marque le début d'une structuration des formations au sein de l'Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation par l'Image et par le Son (UFOLEIS). Les stages nationaux destinés aux formateurs (Marly-le Roy) ont alors plusieurs fonctions : permettre le perfectionnement des formateurs régionaux ou départementaux, former des formateurs dans l'encadrement de stages et initier ceux-ci à des techniques et des thématiques plus spécifiques (bande dessinée, son...).

L'accroissement des stages proposés par l'UFOLEIS ne va pas sans poser de difficultés tant en termes de personnels que sur le plan financier. C'est l'occasion de s'organiser, « établir dès maintenant [en 1954] un plan approprié aux circonstances nouvelles et adopter une méthode de travail correspondante »⁹. À l'image de la Ligue de l'enseignement dans son ensemble, les formations s'organisent alors selon un modèle pyramidal : stages nationaux, régionaux et départementaux. Marcel-Charles Lebrun, le Commissaire général de l'UFOLEIS, lance un appel de façon à en modifier la structure : les stages « ne doivent pas être géographiques, c'est à dire départementaux, régionaux et nationaux, mais être classés selon leur programme »¹⁰. Émerge alors la volonté d'identifier les différents stages et les objectifs qui les animent. Une nouvelle structuration est ainsi rappelée dans l'un des numéros d'*Image et Son* de l'année 1963, une présentation simple et didactique réaffirme les trois types de formation

décembre 2007, pp. 11-21 ; *Sociologie du cinéma et de ses publics*, Paris, Armand Colin, (nouvelle édition augmentée et refondue), 2009 ; Perrine Boutin, *Le 7^e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique*. Avignon, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Thèse soutenue le 01/12/2010, mise en ligne le 17/01/2011 (consultée le 10/07/2015). URL :

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/66/57/PDF/These_PerrineBoutin.pdf.

⁶ Fonds conservé à la Cinémathèque de Toulouse : dépôt Cinefol 31, du 23 déc. 2011 [non traité] ; Archives privées de Michel Dédébat.

⁷ Plusieurs entretiens semi-directifs ont été menés, en particulier avec Michel Dédébat et Guy-Claude Rochemont. Enseignant à l'école primaire entre 1960 et 1964 et animateur bénévole pendant les vacances d'été aux Franches et Francs camarades, Michel Dédébat intègre le secteur culturel de la Ligue de l'Enseignement de 1964 à 1968, date à laquelle il devient le délégué cinéma de l'UFOLEIS pour la Haute-Garonne. Professeur d'anglais et animateur du Ciné-club de la Jeunesse de Toulouse fondé par Roger Clerc, Guy-Claude Rochemont a été l'un des co-fondateurs de la Cinémathèque de Toulouse aux côtés de Raymond Borde à partir de 1958.

⁸ Léo Souillés-Debats, *op. cit.*, p. 272.

⁹ Marcel-Charles Lebrun, « Stages UFOLEIS », *Image et son*, n° 70, mars 1954, p. 3.

¹⁰ Marcel-Charles Lebrun, *Idem*.

préconisés¹¹ : le stage de premier degré ou « d'informations générales », le stage « deuxième degré d'initiation à la réalisation de films » et le stage cinéma en milieu universitaire qui s'adresse plus spécifiquement aux enseignants animant des ciné-clubs dans les établissements du second degré et dans les cercles laïques universitaires. Pourtant, force est de constater que, sur le terrain, c'est la structure dite « géographique » qui dominera.

Face au souci qui émerge à la fin des années 1960 de revisiter les méthodes et l'organisation des ciné-clubs, les dispositifs de formations apparaissent comme un espace de professionnalisation des pratiques. Les stages se multiplient jusqu'à la fin des années 1970, période qui marque sans nul doute une rupture : la baisse de fréquentation des ciné-clubs et le désengagement des animateurs bénévoles de ciné-clubs ont engendré une forte diminution des demandes de formation, elle-même concomitante avec la réduction drastique de leur financement par le ministère de la Jeunesse et des Sports.

Synergie entre les structures au service des dispositifs régionaux de formation

Créé en 1947, l'Office Régional des Œuvres Laïques d'Éducation par l'Image et le Son (OROLEIS) de Toulouse, alors dirigé par Hubert Marrot, impulse une dynamique entre différentes structures locales. Comme l'a évoqué Patrick Olmeta¹², des relations entre les offices du cinéma éducateur et ce qui deviendra la Cinémathèque de Toulouse se développent grâce à l'activité bénévole de Raymond Borde au Centre régional de documentation pédagogique (CRDP). Le recteur Paul Dottin confie la direction du premier CRDP en France à Charles Redonnet. Celui-ci se souvient : « à cette époque, tout était possible et nous avons besoin d'être ensemble, de débattre, d'exposer, d'avancer... »¹³. Une réelle complémentarité existe entre les différentes structures, facilitée par leur proximité géographique. Le CRDP situé rue Roquelaine devient un espace de rencontre et de circulation d'hommes et de pratiques. Comme le rappelle Michel Dédébat, « dans ce lieu œcuménique, étaient ainsi rassemblés les principaux acteurs de l'action culturelle cinématographique de ces années-là »¹⁴.

La collaboration de ces différents acteurs est telle qu'il existe une réelle confusion dans l'esprit des enseignants et des animateurs pour qui l'Office dépendrait du CRDP et non de la Ligue de l'Enseignement. Certains permanents du CRDP travaillent alors bénévolement pour l'UFOLEIS – c'est le cas notamment de Jean-Jacques Camelin. Louis Cros, permanent de la Ligue de l'enseignement, rejoint quant à lui le Groupe des cinéastes indépendants.

Outre les hommes, les copies circulent aussi : des distributeurs à l'OROLEIS, de l'OROLEIS et du Ciné-club de la Jeunesse¹⁵ aux collections de la Cinémathèque de Toulouse...

¹¹ « Stage cinéma », *Image et Son*, n° 159, févr. 1963, p. 16. Voir aussi Léo Souillés-Debats, *op. cit.*, pp. 314-315.

¹² Patrick Olmeta, *La Cinémathèque française. De 1936 à nos jours*, Paris, CNRS Éditions, coll. CNRS histoire, 2000. Voir aussi : Raymond Borde et Charles Perrin, *Les Offices du cinéma éducateur ou la survivance du muet, 1925-1940*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1992.

¹³ Cité dans : Jean-Jacques Rouch, « Comment un bricolage devient une institution », *La Dépêche du Midi*, 23 nov. 1998.

¹⁴ « Entretien avec Michel Dédébat », le 16 mars 2015.

¹⁵ Le Ciné-club de la Jeunesse de Toulouse est créé en 1949 à la demande de Paul Dottin, recteur de l'Académie de Toulouse et avec l'aide de l'Office régional du cinéma éducateur ; il est animé par Roger Clerc.

Des stages régionaux au service de l'éducation à et par l'image (1960-1970)

L'Office de Toulouse organise deux grandes formations annuelles, lesquelles traduisent d'ailleurs les préoccupations de l'UFOLEIS en matière d'éducation à et par l'image : le stage de visionnement et d'animation de ciné-club et le stage de réalisation.

Le premier est organisé sous la houlette de Jean-Jacques Camelin en début d'année scolaire au centre de vacances Les Violettes situé à Seignosse. Les stagiaires y visionnent les films nouvellement acquis par la Ligue de l'enseignement (entre 30 ou 40 films d'après Michel Dédébat) et participent aux présentations et aux discussions autour des films. On compte entre 50 et 60 stagiaires issus, sans distinction, des MJC, d'établissements scolaires, de foyers de jeunes, de foyers ruraux et de comités d'entreprises.

Le second stage annuel se déroule à Albi durant les vacances de Pâques et regroupe plusieurs dispositifs – photographie, ciné-club, communication et réalisation de film. Ce dernier se déroule sous la responsabilité de Louis Cros qui coordonne par ailleurs l'ensemble des formations d'Albi. Disposant de plusieurs salles équipées pour le montage et la projection, mais aussi de dortoirs, les locaux de la FOL 81 constituent un cadre idéal pour la formation des formateurs.

Diversification des objets et complémentarité des formations à l'échelle d'un territoire : les formations départementales

Face à l'accroissement de ses activités, l'UFOLEIS engage une réflexion sur le rôle du délégué départemental et encourage la formation de celui-ci en vue d'assumer pleinement sa mission de coordinateur local. Camille Moinard – alors commissaire général adjoint de l'UFOLEIS – écrit ainsi dans la revue *Image et Son*, en 1956 :

Il est apparu à la commission des cadres de la Ligue, comme à celle de l'UFOLEIS, que notre effort devait atteindre avant tout nos délégués départementaux. Ce sont eux en effet qui sont en contact direct avec les animateurs locaux, qui peuvent les conseiller et les aider efficacement dans leur tâche. C'est pourquoi nous leur adressons un appel pressant pour qu'ils assistent tous aux stages qui leur sont destinés.¹⁶

Un délégué est nommé dans chaque département. Sa mission est d'assurer le développement de l'action sur le territoire puisqu'il est chargé de la création de nouveaux ciné-clubs, de l'aide administrative, de l'achat d'équipement et du conseil pour la programmation et l'animation de séances et des formations. Le délégué départemental devient un maillon essentiel de la chaîne : sans lui, la dynamique de transmission est rompue.

Dans le prolongement des actions régionales, les fédérations départementales proposent des stages départementaux d'initiation dont les objets se diversifient : langage cinématographique, animation de ciné-clubs, réalisation de films, photographie, diaporama, projection, analyse de films, histoire du cinéma et parfois même graphisme et outils de communication (conception d'affiche notamment). L'ensemble des objets liés à l'image et à l'audiovisuel sont pris en considération : l'idée n'est pas de se cantonner au 7^e art mais bien de réfléchir à l'image dans sa diversité, dans une perspective sémiologique.

Certaines fédérations disposent de compétences spécifiques : c'est le cas de la FOL 81 (Tarn) qui peut compter sur celles de Louis Cros en réalisation de films et est ainsi devenue un modèle dans ce domaine. À Tarbes, c'est essentiellement autour du cinéma jeune public et de l'enseignement que les stages s'organisent, sous la direction de Gérard Pédeflous, en

¹⁶ Camille Moinard, « Formation des cadres UFOLEIS – stages 1956-1957 », *Image et Son*, n° 97, 1956, p. 4.

direction des enseignants. À Montauban – comme à Toulouse – des formations sur l’analyse de films sont proposées chaque année par Alain Marty¹⁷. Le Tarn-et-Garonne (Éliane et Jacques Latut) met en œuvre un important travail en direction des enseignants et de leurs élèves. Les délégués départementaux se connaissent, discutent et s'organisent de façon à ce que leurs offres de formation ne soient pas redondantes mais au contraire complémentaires. Les parcours de chacun et les goûts et savoir-faire qu'ils ont acquis nourrissent la spécificité du contenu de leurs stages, auxquels assistent d'ailleurs généralement les autres délégués départementaux.

Les acteurs : une histoire de réseaux et de trajectoires individuelles

Au-delà d’une progressive structuration des dispositifs de formation et des propositions impulsées à l’échelle nationale et régionale, l’étude d’un terrain circonscrit localement met en lumière des trajectoires personnelles : ce sont aussi celles-ci qui font l’histoire de l’UFOLEIS. En Midi-Pyrénées, deux figures tant locales que nationales émergent : Jean-Jacques Camelin et Louis Cros. L’évocation succincte de leurs parcours permet d’éclairer certains enjeux qui demeureraient autrement invisibles. Tous deux enseignants de formation, cinéphiles et animateurs de ciné-clubs, ils accèdent au statut d’instructeur au sein de la Ligue de l’enseignement à la fin des années 1950. Après avoir travaillé pour le siège national, ils s’investissent dans la formation au niveau local. Formés sur le terrain, et lors des formations de Marly-le Roy, ils dirigent des stages aux niveaux départemental et régional, rédigent des articles¹⁸ dans *Image et Son* et contribuent à l’élaboration d’outils tels que *Le Guide du cinéma culturel* et « Apprendre le cinéma », lequel devient une référence pour les animateurs et formateurs locaux.

Jean-Jacques Camelin (1929-2015) est enseignant d’histoire-géographie à Dijon avant d’être mis à disposition de la Ligue de l’enseignement rue Récamier à Paris où il coordonne les ciné-clubs de l’UFOLEIS. Il crée également *Télé-Revue*. Documentaliste au CNDP, il arrive à Toulouse au début des années 1960 en tant que documentaliste au CRDP, et se rapproche comme bénévole des instances locales de la Ligue de l’enseignement pour laquelle il encadre des stages de visionnement, d’animation de ciné-clubs et d’analyse de films.

De son côté, Louis Cros (1920-2009) est instituteur et animateur de ciné-clubs dans le Tarn. Mis à la disposition de la Ligue de l’enseignement en mars 1956, il est propulsé comme rédacteur en chef d’*Image et Son* rue Récamier, poste auquel il renonce au bout de trois mois. De retour dans le Tarn, il se consacre à la formation en encadrant les stages de réalisation avec l’idée que le cinéma peut être l’affaire de tous. Membre du Groupe des cinéastes indépendants (avec Pierre Breinan et Raymond Cazaux), il réalise plusieurs films dont *La Foire du 6* (1960) et *Le Passager* (1963) et s’affirme comme photographe.

¹⁷ Alain Marty n’est par un formateur midi-pyrénéen ; il réside à Bordeaux où il anime le ciné-club 19-Juillet avant de donner une nouvelle vie, en 1968, au ciné-club universitaire de la ville, lequel deviendra le cinéma Jean Vigo à partir de l’année 1969-1970 (Françoise Taliano-Des Garet, *La Vie culturelle à Bordeaux (1945-1975)*, Presses Universitaires Bordeaux, 1996, pp. 209-210). Tout comme celle de Louis Cros, la démarche d’Alain Marty est intéressante dans la mesure où elle se fonde sur des va-et-vient entre le terrain et la rédaction de textes à dimension réflexive (Alain Marty, « L’analyse de film », *Image et Son*, n° 266, déc. 1972 ; « Quelle animation ? », *Image et Son*, n° 281, févr. 1974, pp. 91-94 ; « Pour une nouvelle conception : le film dans son processus de communication », *Image et Son*, n° 317, mai 1977 ; « Les enfants et le cinéma : éléments d’un dossier », *Image et Son*, n° 328, mai 1978, p. 63).

¹⁸ François Chevassu (dir.), *Le Guide du cinéma culturel*, Paris, Ligue française de l’enseignement, 1961 ; « Apprendre le cinéma », *Image et Son*, n° spécial 194 bis.

À travers le parcours de chacun de ces deux hommes, l'on devine déjà ce qui constitue leur singularité l'un par rapport à l'autre : le rapport-même avec l'objet cinéma. Par ailleurs, à la lumière du parcours et des propos de ces formateurs locaux, il apparaît que l'éducation populaire au sein de la Ligue est conçue dans une continuité quasi naturelle de l'École.

Au-delà des permanents et des bénévoles de la Ligue, les formations s'organisent parfois en lien avec des professionnels extérieurs qui viennent, à leur tour, poser une pierre à l'édifice. Des week-ends d'initiation sur les aspects techniques de la projection sont ainsi organisés grâce à l'aide bénévole de techniciens professionnels (le projectionniste Pascal Cherrier, le collectionneur Maurice Blanc).

Les stagiaires : animateurs et formateurs

Le groupe des stagiaires est essentiellement constitué d'animateurs de ciné-clubs issus du milieu scolaire, des foyers ruraux ou de structures urbaines. Pourtant, ce qui retient l'attention, ce n'est justement pas ce qui les différencie les uns des autres mais bien, au contraire, ce qui les réunit : le goût du cinéma et de l'image. Il n'y a ainsi aucune différence de traitement entre les enseignants et les autres animateurs de ciné-clubs, entre les animateurs et les formateurs. Les enseignants présents sont au même titre que les autres considérés comme des animateurs de l'éducation populaire, des animateurs socio-culturels. Tout comme il n'est pas rare de découvrir parmi les inscrits le nom d'un formateur départemental venu assister à l'un des stages organisés par un confrère.

En examinant de plus près les trajectoires des stagiaires, on devine que la frontière est peu ou pas perceptible entre les uns et les autres : les animateurs de ciné-clubs rattachés à l'UFOLEIS sont le plus souvent des enseignants qui animent par ailleurs des ciné-clubs sur le temps qu'on qualifierait aujourd'hui de « péri-scolaire ». Le souci est moins de former des individus en tant qu'enseignants qu'en tant qu'animateurs socio-culturels. Le témoignage de Michel Dédébat est à ce titre percutant :

Il n'y avait pas tellement de préoccupations vis-à-vis du milieu enseignant ; les préoccupations concernaient l'ensemble des animateurs de ciné-clubs. On globalisait. Il y avait des moments d'échange qui impliquaient l'ensemble des animateurs¹⁹.

D'après nos recherches, la grande majorité n'utilise d'ailleurs pas le cinéma dans le cadre de leur classe mais uniquement lors des séances optionnelles de ciné-club. L'absence de distinction entre les animateurs traduit des conceptions très différentes de celles d'aujourd'hui. Les temps de l'éducation sont alors envisagés dans leur continuité ; celle-ci étant assurée en partie par la permanence des acteurs puisque les enseignants participent à une éducation moins circonscrite au seul cadre de l'école.

Les formations, un espace de sociabilité

Les stages sont certes des moments de formation mais aussi de rencontres, voire d'épanouissement personnel. C'est d'ailleurs ce qu'observe en 1954 l'Inspecteur de la Jeunesse et des Sports qui salue les vertus du stage en ces termes :

Incontestablement, le stage représente la formule idéale tant par la concentration des moyens qu'il permet que par le climat d'enthousiasme tout particulier qu'il fait naître dans la majorité

¹⁹ « Entretien avec Michel Dédébat », 24 juil. 2015.

des cas. Ce dernier facteur, plus encore que l'enseignement de certaines connaissances techniques, semble même avoir été déterminant pour la formation des plus authentiques éducateurs populaires depuis la Libération²⁰.

Nombreux sont les comptes rendus de formations rédigés dans la revue *Image et Son* à faire état d'« une atmosphère d'amitié »²¹, « joyeuse »²² et de « franche camaraderie »²³. C'est également le cas des stages de visionnement et d'animation de ciné-club proposé à Seignosse. Le témoignage de Michel Dédébat est à cet égard éloquent : « c'était des vacances : la plage et le cinéma ! »²⁴. Ces stages sont d'ailleurs d'autant plus prisés que les animateurs peuvent y venir accompagnés par leurs conjoints ou amis. La convivialité est propice aux échanges. Certains sont même parfois survoltés, comme lors de la projection du film *Le Grand Inquisiteur* de Michael Reeves (1968) qui suscite une large polémique. Le visionnement d'une bande Super 8 réalisée en 1973 par Michel Dédébat lors d'un stage régional de réalisation à Albi sous l'encadrement de Louis Cros ne peut qu'appuyer cette impression d'une atmosphère décontractée des formations. La formation n'est pas un simple lieu d'enrichissement intellectuel, mais un lieu de rencontres, d'échanges et de sociabilité : le plaisir devient une condition de l'apprentissage.

Le souci pédagogique au service d'idéaux et de valeurs

Les stages et week-ends de formation complètent les articles et comptes rendus édités dans la revue *Image et Son* : d'une certaine manière, ils viennent combler l'absence de réflexion sur la pédagogie. Comme le rappelle Léo Souillès-Debats dans sa thèse, dès la fin des années 1940, la spécificité des stages proposés par l'UFOCEL est justement ce souci de la pédagogie. Ainsi, le but est bien de « chercher des solutions aux difficultés pratiques que [les] animateurs rencontrent journallement »²⁵. Cette revendication sera réaffirmée à plusieurs reprises au cours des années 1950-1960 :

Ces stages ne proposent pas d'enrichir la culture des cinéphiles, mais de leur apporter des éléments susceptibles de les aider à présenter un film et à animer une discussion. Leur programme est donc conçu en fonction de buts pédagogiques, ce qui n'exclut pas le souci de présenter des films intéressants²⁶.

C'est au cours des formations de cadres, et donc aux formateurs locaux, que s'élabore un discours sur la pédagogie mais surtout une expérimentation des propositions susceptibles d'être transférées dans des stages régionaux ou départementaux. Ce souci du pédagogique se traduit par une véritable réflexion sur le contenu des formations, mais aussi par le recours à des outils didactiques favorisant la pratique et l'expérimentation des stagiaires.

²⁰ R. Perrier, « L'UFOLEIS dans l'Aisne », *Image et Son*, n° 73, 1954, p. 5.

²¹ Raymond Debette, « Le Stage UFOLEIS du 2^e degré à Houlgate du 10 au 15 septembre 1954 », *Image et Son*, n° 77, 1954, p. 3.

²² Maurice Cady, « Stage de réalisation de films de Saint Cloud », *UFOCEL Informations*, avr. 1950, n° 32, p. 2.

²³ Marc Laville, « Le Stage de visionnement des Sables d'Olonne », *Image et Son*, n° 98, 1957, p. 3.

²⁴ « Entretien avec Michel Dédébat », 16 mars 2015.

²⁵ « D'un stage à l'autre », *Informations UFOCEL*, n° 4, mars 1947, p. 3. Cité dans Léo Souillès-Debats, *op. cit.*, p. 141.

²⁶ « Stage cinéma », *Image et Son*, n° 159, févr. 1963, p. 16.

La bibliothèque du formateur et ses outils au service d'une démarche pédagogique

Les formations destinées aux cadres constituent un réservoir de connaissances spécifiques et de pratiques que ces derniers ont eux-mêmes pu expérimenter. D'autres outils sont mobilisés en vue de préparer ces sessions de formations des animateurs : la bibliothèque du formateur est sensiblement la même que celle de l'animateur qu'analyse Léo Souillés-Debats dans sa thèse²⁷ et dans l'article du présent ouvrage. D'après le témoignage de Michel Dédébat, l'un d'entre eux est particulièrement utilisé par les formateurs midi-pyrénéens à partir de 1966, date de sa parution : c'est le numéro spécial de la revue *Image et son* intitulé « Apprendre le cinéma »²⁸. Conçu comme le véritable guide du formateur, il comporte des articles de fond, des propositions méthodologiques ainsi que des exemples concrets d'analyse de séquences : *Un condamné à mort s'est échappé* de Robert Bresson (1956), *La Jetée* de Chris Marker (1962), *Les Marines* de François Reichenbach (1957), *Le Grand Méliès* de Georges Franju (1952), *Corral* de Colin Low (1954), *Le Chant du Styrène* d'Alain Resnais (1958), *Drifters* de John Grierson (1929), *Partie de campagne* de Jean Renoir (1946).

Par ailleurs, une très large place est donnée à l'image elle-même et c'est, semble-t-il, un aspect tout à fait novateur : des schémas, des croquis, des photographies et des photogrammes viennent illustrer et parfois même fonder les propos des différents articles. En outre, un supplément est proposé avec ce numéro de la revue : des planches de diapositives prises par Louis Cros, et qui vont devenir un outil majeur pour les formateurs – de Midi-Pyrénées du moins.

De nombreuses fiches sont également élaborées en vue d'être présentées aux stagiaires. Elles témoignent, elles aussi, d'un souci constant de rendre concrètes et tangibles les connaissances véhiculées. Les fiches que nous avons pu retrouver ont très largement recours aux schémas, lesquels jouent un rôle central dans la construction des connaissances puisqu'ils guident la perception – définie comme un processus actif – et qu'ils facilitent la compréhension et la mémorisation²⁹.

La pédagogie active au cœur des pratiques : la place de la pratique et de l' « apprenant »

Dès 1948, à l'occasion d'un stage de réalisation qui se déroule à Toulouse, sont mis en évidence les bénéfices de la pratique dans l'enseignement : « un des facteurs qui a contribué le plus certainement à sa réussite, est sans doute le caractère essentiellement pratique des diverses démonstrations »³⁰. L'articulation entre la dimension théorique et pratique n'a de cesse d'être revendiquée par l'UFOLEIS. Dans la préface de « Apprendre le cinéma », Henri Fauré, alors Président de la Ligue de l'enseignement, écrit :

²⁷ Léo Souillés-Debats, *La « cinéphilie ciné-club » : histoire d'une culture cinématographique*, thèse de doctorat sous la direction de Fabrice Montebello, Université de Lorraine, 2013, p. 272.

²⁸ « Apprendre le cinéma », *Image et Son*, n° 194 bis, 1966.

²⁹ Il est intéressant d'observer que le concept de schéma a marqué le passage du béhaviorisme au cognitivisme, comme approche théorique dominante en psychologie et dans les autres sciences cognitives. C'est à la fin des années 1960 que se développent la psychologie cognitive et l'intelligence artificielle. Bruner contribue notamment à démontrer la validité du concept de construction interne et de représentation des connaissances (Jerome Bruner, *Beyond the information given*, New York, Norton, 1973). Voir aussi Gilbert Paquette, « La Modélisation par objets typés - une méthode de représentation pour les systèmes d'apprentissage et d'aide à la tâche », *Revue Sciences et techniques éducatives*, n°3 (1), 1996, pp. 9-42.

³⁰ Henri Nozet, « A Toulouse avec les cinéastes de l'UFOCEL », *UFOCEL Informations*, n° 22, avr. 1949, p. 2.

Parce qu'il est à la fois un art et une technique, le cinéma exigera une pédagogie particulière que nous pressentons peut-être parfois, mais dont les contours sont encore vagues. Une chose pourtant nous paraît certaine : le cinéma étant en grande partie un art de la manipulation, sa connaissance doit être à la fois pratique et théorique³¹.

La notion d'expérience est mise en valeur, préfigurant l'intérêt grandissant pour les questions de réception des images : la « confrontation entre l'expérience personnelle du spectateur et le contenu de films »³² doit ainsi être encouragée. Dans son article sur « l'enseignement du cinéma » qui présente les résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants et d'animateurs de ciné-clubs scolaires, Guy Gauthier s'interroge sur les questions pédagogiques appliquées au cinéma. Selon lui, en 1969, « il ne semble pas qu'une véritable pédagogie du cinéma ait encore vu le jour »³³. Il invite les formateurs à dépasser les formes traditionnelles qui ne semblent pas appropriées et à leur préférer « une pédagogie active qu'une tradition trop pesante a rendu difficile dans les autres matières »³⁴. Le dépouillement des questionnaires met en avant l'intérêt « du travail en petits groupes qui convient à merveille au cinéma », voire la possibilité de mener des « exercices spontanés dont le groupe déciderait lui-même sans schéma préalable »³⁵. L'idée que l'élève-apprenant soit au cœur du dispositif commence à germer dans les esprits, de la même façon que pour le public ou le stagiaire.

La posture pédagogique de l'animateur est centrale tout autant que celle du formateur avec les stagiaires. Pour Jean-Jacques Camelin, « il s'agit d'amener le public à s'exprimer, à préciser ses jugements. La tâche première de l'animateur n'étant point tant de parler que de faire parler »³⁶. Selon lui, l'animation de ciné-clubs consiste à « éveiller l'intérêt d'un public qui, avant tout, vient voir un film, de renforcer cette envie sans l'ennuyer, ni de le priver du plaisir de la découverte », le but premier de l'animateur étant « de faire participer ». Plusieurs articles de la revue *Image et Son*³⁷ font état des difficultés qui traversent le modèle classique du ciné-club et invitent à une évolution de la méthode : techniques non directionnelles et nécessité de prendre en considération les désirs du public deviennent, en termes de discours, des conditions incontournables pour mener à bien des séances de ciné-club.

De la même façon, on observe une attention particulière accordée au stagiaire. Louis Cros partage ce souci de définir l'attitude du formateur. Loin du formateur « instructeur », chargé de la transmission des savoirs et des compétences en direction de « formés » supposés réceptifs, c'est la figure du formateur « facilitateur d'apprentissage », médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants, supposés actifs, qui émerge à la fin des années 1960. Dans un de ses articles, il s'interroge ainsi sur la pédagogie à mettre en œuvre en se référant clairement aux principes de l'Éducation nouvelle :

Les tenants de la pédagogie moderne assurent même que les choses doivent se passer de cette façon : l'enseignement ne doit pas être octroyé *a priori*, mais ressenti comme un besoin, consécutif à l'échec. On « lâchera » donc un groupe muni d'une caméra et de film avec mission de traduire un fait, une idée [...] Une fois le film projeté et les rires éteints, on cherche à remédier aux erreurs [...]³⁸.

³¹ Henri Fauré, « Préface », *Image et Son*, n° 194 bis, févr. 1966, pp. 3-4.

³² « Pédagogie et ciné-clubs », *Image et Son*, n° 226, mars 1969, pp. 94-98.

³³ Guy Gauthier, « L'Enseignement du cinéma », *Image et Son*, n° 225, févr. 1969, p. 103-111.

³⁴ *Id.*

³⁵ *Id.*

³⁶ Jean-Jacques Camelin, texte inédit, n.d. Archives privées de Michel Dédébat.

³⁷ Voir *Image et Son*, nn° 226 et 228.

³⁸ Louis Cros, « Le Groupe de réalisation de films », *Image et son*, n° 248, mars 1971, p. 61.

Le « tâtonnement expérimental », prôné par Célestin Freinet³⁹ pour qui l'erreur est un moyen d'accès à la connaissance, semble favoriser l'assimilation des principes du langage cinématographique et de sa mise en œuvre par le biais de procédés qui lui sont propres. Non dogmatique, Louis Cros propose de ne pas s'enfermer dans cette « pédagogie de l'erreur », d'adapter le modèle en fonction de son « tempérament et la modernité de ses vues »⁴⁰ et de la nature de la formation.

La pratique et l'expérimentation sont désormais au cœur de l'apprentissage et les stagiaires sont amenés à participer activement aux stages. C'est également le cas du stage annuel d'animation de ciné-club encadré par Jean-Jacques Camelin. Ici, les stagiaires volontaires sont chargés de présenter les films entrant au catalogue aux autres animateurs, en prenant éventuellement appui sur la documentation élaborée par l'UFOLEIS, et d'assurer l'encadrement de la discussion. C'est le « *learning by doing* » (« apprendre en faisant ») défini par John Dewey dont deux des principes-clés sont en effet de rendre actif l'apprenant et de s'appuyer sur ses centres d'intérêts⁴¹. Les connaissances ne se découvrent ni par introspection, ni par observation : elles s'inventent en résolvant des problèmes. L'action permet d'accéder à la connaissance. C'est d'ailleurs John Dewey qui inspira Célestin Freinet, lequel a entretenu des liens significatifs avec la Ligue de l'Enseignement, comme le montre Leslie Dagneaux dans cet ouvrage.

Une dialectique des éducations à et par le cinéma

Le militantisme pour le droit au savoir pour tous a peu à peu laissé la place à un militantisme cinéphilique, puis politique (droit à l'expression). Cette propagande des idées républicaines est plus ou moins soutenue par les pouvoirs publics jusqu'en 1958. Mais le rôle de l'école et sa morale laïque sont progressivement remis en question. Le cinéma devient alors un enjeu polémique : il provoque la réflexion sur les problèmes de société ; il cristallise en particulier les luttes politiques nées de la question algérienne⁴². Cette dimension est renforcée dans l'Après 1968 ; il s'agit désormais d'explorer le langage cinématographique au service de l'idéologie. Le film comme objet esthétique est progressivement délaissé pour être considéré comme objet culturel.

Comme Léo Souillés-Debats l'a clairement démontré pour le modèle du ciné-club⁴³, les dispositifs de formation posent la question de l'articulation d'une éducation à et d'une éducation par l'image et le cinéma. C'est l'éternelle distinction entre deux approches que Jean Delannoy nomme ainsi : « culture par le cinéma » et « culture cinématographique »⁴⁴ dont il prône la complémentarité. Cette tentative de dépassement de deux approches *a priori* opposées s'inscrit dans le sillage de Georges Sadoul pour qui le ciné-club est « une école de culture cinématographique et de culture par le cinéma »⁴⁵.

De la même façon, Jean-Jacques Camelin écrivait à propos des ciné-clubs de l'immédiat après-guerre : « on débattait doctement du cinéma moyen de culture et/ou objet de culture,

³⁹ Voir Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, tome 1, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, 1943 ; Paris, Seuil, 1994, pour la présente.

⁴⁰ Louis Cros, *op. cit.*, p. 61.

⁴¹ Voir Marcel Crahay, *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

⁴² Pascal Laborderie, *Le Cinéma éducateur laïque*, Paris, L'Harmattan, p. 35.

⁴³ Léo Souillés-Debats, *op. cit.*, 146-150.

⁴⁴ Cité dans : Léo Souillés-Debats, *op. cit.*, p. 146.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 149.

opposition plus apparente que réelle »⁴⁶. Citant Joffre Dumazedier de Peuple et Culture, il poursuivait :

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'expliquer une œuvre, d'aider à la comprendre et de permettre ainsi de la juger ; bref, de développer chez le spectateur des attitudes actives devant le spectacle cinématographique⁴⁷.

Camelin relaie les propos qui visent à dépasser la distinction entre ciné-club « esthète » et ciné-club « engagé », entre les partisans du « fond » et les adeptes de la « forme ». Les objectifs des stages sont également pensés au prisme de cette double dialectique. Les stages du second degré, uniquement accessibles aux animateurs ayant déjà participé à une première initiation, proposent ainsi de « parfaire la culture cinématographique de l'animateur en l'amenant à prendre conscience des conditions réelles de réalisation ». Comme celle de l'animateur de ciné-club, la figure du formateur est déterminante : c'est lui qui donne le ton en fonction de ses aspirations et de ses convictions.

Dans cette perspective, Alain Marty participe activement aux débats théoriques et méthodologiques sur les ciné-clubs. Il revient notamment sur les enjeux éducatifs et sociopolitiques de l'animation d'un ciné-club dans un article dont nous publions ici un large extrait.

Quelle laïcité ?

[...] Nous comprenons parfaitement le souci des animateurs, des éducateurs, de ne pas imposer leur point de vue, leur vision du monde, à leur public, surtout si celui-ci est formé de jeunes. Mais ce que nous refusons, c'est que le choix soit posé dans les rapports animateur/public, alors que dans un ciné-club, le choix se pose film/public.

Le film est un objet de connaissance, pas un dépotoir à impressions, pas un prétexte à discourir. Notre théorie rend-elle compte ou non de l'existence du film et de son fonctionnement ? Permet-elle un enrichissement de la connaissance et une meilleure appréhension de la réalité ? C'est cela qui est décisif. Dans ce cas, si le film fonctionne comme nous le prétendons, la vraie question d'une véritable animation est : « Est-ce que l'animateur luttera ou non contre le conditionnement du film dans la représentation sociale qu'il impose aux spectateurs ? » Permettra-t-il aux spectateurs d'en prendre conscience et de s'en défendre ? Au nom de quoi -l'animateur se donne-t-il le droit d'escamoter le rôle que joue le film dans le niveau de conscience des spectateurs ?

Ce n'est pas à nous animateurs qu'il appartient de choisir de faire de la politique ou non sur le film. A partir du moment où le film est projeté, ce dernier a une action politique sur les spectateurs. Rien ni personne ne peut escamoter le problème. L'animateur fera-t-il prendre conscience de cette fonction, ou laissera-t-il le film fonctionner sans intervenir ?

Ce qui est tout simplement en cause c'est la conception que l'on doit avoir de la laïcité.

La laïcité ne devrait jamais servir de prête-nom à cette démission qui consiste à laisser fonctionner le film sans intervenir. La laïcité bien au contraire se doit d'amener les spectateurs à prendre conscience de cette représentation sociale que le film leur impose inconsciemment afin qu'ils puissent éventuellement la critiquer. La non-intervention n'est pas seulement le résultat d'un manque de rigueur dans l'analyse, voire d'un refus de s'engager, elle consiste en fait, malgré son masque d'apolitisme, en un choix politique réel, celui que nous impose le film, trop souvent celui de l'ordre établi, à travers la conception qu'il nous donne de la réalité.

La laïcité ne devrait pas non plus servir de paravent à toute action qui prétend en théorie affranchir le spectateur mais qui dans la pratique n'atteint jamais l'essentiel, à savoir la représentation sociale du film se contentant de décrire le film, dans ce qu'il a de plus évident, voire de s'attarder sur quelques-uns de ses éléments, de telles pratiques permettent au film de fonctionner d'autant mieux que les spectateurs auront mobilisé leur esprit critique sur des points tout à fait accessoires.

En réalité, ces deux conceptions de l'animation ont en commun, quelle que soit leur profession de foi, un identique mépris des spectateurs. La première parce qu'elle les laisse conditionner sans réagir, la seconde parce qu'elle leur donne la fausse impression d'avoir réellement discuté du film. On conçoit que la laïcité ne peut être qu'étrangère à de tels errements.

⁴⁶ Jean-Jacques Camelin, texte inédit, n.d. Archives privées de Michel Dédébat.

⁴⁷ *Id.*

La laïcité c'est le véritable respect du spectateur sans totalitarisme ni démagogie. A notre sens ce respect présente un double caractère.

Le premier étant de comprendre que la représentation sociale du film n'est pas évidente, qu'elle est difficile à cerner, qu'elle est complexe, d'autant plus qu'elle repose sur des mécanismes non conscients : **un travail préalable sur le film est donc indispensable pour la définir.** En l'absence d'un tel travail, les spectateurs ne pourront pas atteindre la représentation sociale du film, les changements sociaux que celui-ci leur fait accepter, les normes de conduite sociale qu'il leur impose. Le respect dû aux spectateurs est donc par conséquent de leur fournir les moyens de parvenir à cette prise de conscience.

Le deuxième caractère du respect dû au public est de lui imposer l'analyse du film sans verbiage mystérieux, ni démagogie opportuniste. Ce n'est que le caractère explicatif des résultats proposés par l'animateur, qui permettra aux spectateurs de comprendre l'intérêt d'une telle discussion et de participer à l'analyse proposée. Il faudrait avoir un grand mépris du public pour imaginer ne serait-ce qu'une seconde, que l'animateur peut imposer n'importe quel propos sur le film. Le film est le témoignage irréfutable et les spectateurs pourront critiquer les résultats proposés selon que ceux-ci intègrent ou non les éléments du film, selon en définitive le degré de cohérence de l'analyse par rapport au film qu'ils viennent tous de voir. Par expérience, nous savons qu'ils le font.

L'animateur n'a donc pas à imposer ses conceptions politiques aux spectateurs mais à les amener à une prise de conscience de la représentation sociale du film. Ce chemin parcouru, chacun des spectateurs, y compris l'animateur, sera en mesure de dire s'il est d'accord avec la représentation et la pratique sociale du film : il pourra ainsi en discuter. **C'est ce que nous entendons par laïcité** dans le cadre de l'animation d'un ciné-club.

Chacun de nous peut avoir un engagement dans une organisation politique ou syndicale, mais notre action spécifique à l'intérieur de la Ligue de l'Enseignement ne peut se confondre avec celle-là. Cela ne veut pas dire que nous devons tout accepter et ne rien faire. Cela veut dire que nous devrions dégager une base unitaire dans le domaine de l'action culturelle qui soit capable de répondre aux nouvelles nécessités auxquelles sont confrontées les associations d'éducation populaire. Cette base unitaire est à notre sens l'expression d'une laïcité toujours vivante qui consiste en une libre confrontation des idées pour une meilleure connaissance de la réalité. Il ne faut pas que cette base unitaire ne reste qu'un vœu pieux. C'est dire l'importance que nous accordons en ce moment à la publication de certains travaux, aux échanges d'informations, aux rencontres... qui permettront de dégager une base unitaire correspondant à une véritable laïcité, dans la perspective que nous venons de tracer.

Extrait de l'article d'Alain Marty intitulé « Quelle animation ? »,
dans *La Revue du cinéma - Image et son*, n° 281, févr. 1974, pp. 95-100 ;
pp. 99-100 pour la section reproduite.

Alain Marty anime des stages de formation d'analyse de films à Montauban et à Toulouse entre la fin des années 1960 et le milieu des années 1970. La fonction de l'animateur est pour lui essentielle : il revendique avec ardeur la nécessité d'encadrer la discussion entre le public et le film, en tant qu'« objet de connaissance » et non comme « dépotoir à impressions »⁴⁸. Le rôle de l'animateur est de favoriser l'accès à l'œuvre en mettant à la disposition des publics les clés de lecture. Fervent défenseur d'une approche sémiologique des films, Alain Marty considère l'animateur comme un médiateur qui doit accompagner les spectateurs dans la compréhension de l'idéologie et de la rhétorique du film.

Il dénonce ainsi la non-intervention des animateurs qu'ils justifient par la crainte d'imposer leur point de vue sur l'œuvre en question sous prétexte de « laïcité ». Marty défend une conception de l'animation fondée sur la nécessité de décrypter la « représentation sociale » du film de façon à mobiliser l'« esprit critique » des spectateurs. C'est ce processus que Marty nomme « laïcité ». L'éducation *par* le cinéma s'effectue non pas au travers du contenu des films mais par le biais de leur analyse et de la « libre confrontation des idées pour une meilleure connaissance de la réalité » qui en découle.

De la même manière, développer une culture cinématographique doit permettre d'accéder à la Culture :

⁴⁸ Alain Marty, *op. cit.*, p. 99.

Faites du cinéma. Vous en apprendrez beaucoup sur les mœurs des hommes, sur l'ombre et la lumière, sur la structure plastique de l'univers, sur ce qui nous tourmente. Vous en apprendrez beaucoup sur vous-même : il faut bien quelqu'un pour témoigner. Et par ailleurs, le cinéma est une arme...

Modèles conciliables donc, complémentaires, que les fructueuses expériences qui en furent issues dans les années 1950-1970 nous invitent à réinterroger et à réinvestir aujourd'hui, en dehors des carcans établis, et en prenant en compte les spécificités de notre époque.

Conclusion

À l'image de l'ensemble des mouvements associatifs attachés à l'éducation populaire, la Ligue de l'enseignement promeut ainsi des modalités de formation qui se présentent comme des alternatives à celles proposées par l'institution scolaire. Aussi se revendiquent-elles accessibles à tous, basées sur le volontariat, participatives, créatrices de solidarités, finalisées par un projet de société.

Les espoirs actuels suscités par les discours politiques en faveur de l'éducation artistique et culturelle notamment ont permis à de nombreux acteurs – issus de la sphère culturelle, artistique et scientifique – de faire entendre leurs voix : espoirs certes mais aussi vigilance quant aux modalités d'une future politique culturelle et éducative. Parmi les pistes énoncées, ces acteurs s'accordent à placer la formation de l'ensemble des acteurs – enseignants, des animateurs et des médiateurs culturels – comme condition sine qua non d'une politique de qualité. Mais les lieux communs d'échanges entre ces acteurs sont rares, voire inexistants. Les temps de formation sont pourtant ces espaces essentiels de sociabilité et d'émergence de réseaux, qui favoriserait l'interconnaissance entre les professionnels du milieu éducatif et culturel, et donc l'engagement des acteurs dans des projets collectifs. Les dispositifs de formations et d'accompagnement des acteurs de terrain doivent être réinvestis dans une perspective collaborative.

Les limites de notre étude dont les sources n'ont pas permis d'étudier la réception par les enseignants des temps de formation, d'analyser précisément la circulation des idées et des pratiques entre l'École et la Ligue de l'enseignement, devront susciter de nouveaux travaux. Nous avons néanmoins pu observer une dimension fondamentale qui modifie profondément les liens entre l'École et l'éducation informelle : celle de la continuité des acteurs et donc des projets d'éducation dans leur ensemble. La transformation de l'implication des enseignants dans l'éducation populaire, la fin du « dévouement à toute épreuve, qui confine au militantisme », comme le nomme Pascal Laborderie, explique en partie ces discontinuités, voire ces conflits entre des univers professionnels divergents. L'évolution de la profession enseignante et le malaise que connaît l'identité professionnelle de ce que l'on a longtemps nommé « le corps enseignant » ne sont pas en reste. Ils témoignent à leur tour d'une profonde mutation de notre société.

La disparition du mouvement des ciné-clubs et l'avènement des salles « art et essai » à la fin des années 1970 ont précédé l'émergence des dispositifs nationaux d'éducation à l'image et des enseignements obligatoires, témoins de l'institutionnalisation du cinéma par l'Éducation nationale (1980) et du désengagement progressif des mouvements d'Éducation populaire à l'égard de l'image et du son. Pourtant, l'éducation populaire n'a-t-elle pas un rôle majeur à jouer dans les débats actuels? En partie libérée des controverses sur la hiérarchisation des savoirs qui animent l'École, quelle place peut-elle occuper dans la réflexion sur les enjeux éducatifs au service d'un projet de société? Comment concilier les éducations au cinéma, aux images, aux sciences de l'information et de la communication (médias, numérique, dessins de presse...) et l'éducation par l'image (à la citoyenneté, aux valeurs humanistes, au « vivre

ensemble ») ? Quelles relations réinventer entre les disciplines, les approches, les regards pour renouveler le rapport à la complexité de notre monde et en faciliter la compréhension ?