



La cinémeducation auprès d'enseignants : de l'identification à la révélation avec Walter Benjamin

Arianne Robichaud

Université du Québec à Montréal, Canada

robichaud.arianne@uqam.ca

<https://orcid.org/0000-0001-8284-2567>



Reçu le 13-03-2022 / Évalué le 15-04-2022 / Accepté le 30-06-2022

Résumé

En contexte de *cinémeducation enseignante*, le cinéma est mobilisé auprès d'enseignants dans le cadre d'activités de formation professionnelle destinées à développer leur réflexivité pédagogique et éthique. La cinémeducation adopte généralement une approche identificatoire, c'est-à-dire une approche qui incite les enseignants à s'identifier ou se dissocier des personnages des films sélectionnés; mais à l'aide de quelques concepts issus des théories de Walter Benjamin sur le cinéma (les idées de *cinéma comme dynamitage* et de *Spielraum*), la cinémeducation enseignante nous permet aussi d'insister sur la dimension révélatrice du cinéma, et ce, afin de permettre l'exploration pédagogique de pratiques inédites ou encore *à-venir* en éducation.

Mots-clés : cinéma, cinémeducation, enseignants, révélation, Walter Benjamin

Cinemeducation with teachers: from identification to revelation with Walter Benjamin

Abstract

This text focuses on the way in which cinema is mobilized with teachers within the context of professional training activities (called *cinemeducation*) intended to develop their pedagogical and ethical reflexivity. We would first like to show that, in most of cinemeducation projects, the methods employed promote an identificatory approach that encourages teachers to identify with or dissociate themselves from the characters of the selected movies. Using some concepts from Walter Benjamin's theories of cinema (namely, the ideas of *cinema as dynamite* and *Spielraum*), we argue that cinemeducation with teachers should highlight the revelatory dimension of cinema instead, in order to allow the pedagogical exploration of new and future teaching practices in education.

Keywords : cinema, cinemeducation, teachers, revelation, Walter Benjamin

Introduction

La cinémédication¹ est un dispositif de formation professionnelle et de recherche dans le cadre duquel une ou plusieurs œuvres cinématographiques ou télévisuelles sont mobilisées, et ce, afin de faciliter le développement de compétences complexes comme la pensée critique, la réflexivité, l'introspection ou encore l'analyse de sa propre activité chez les participants (Alexander et al., 2004). Dans le cadre spécifique de la formation enseignante, ces participants peuvent être des étudiants toujours en formation universitaire, de nouveaux enseignants en période d'insertion professionnelle ou encore des enseignants d'expérience; et pour tous ces acteurs, la cinémédication favoriserait notamment un plus grand engagement réflexif (Trier, 2007a) et l'exploration en profondeur d'une plus grande variété de situations professionnelles et personnelles du fait de la nature médiatique, dramatique et symbolique de l'œuvre d'art ou de fiction qu'elle utilise (Blasco *et al.*, 2018; Brett-MacLean, 2010). En effet, en contexte cinématographique, le pouvoir identificatoire du cinéma (soit le processus d'identification au cours duquel le spectateur se reconnaît ou non dans les traits psychologiques, les actions posées, les dilemmes vécus par les personnages) révèle toute sa force : par un jeu réflexif obligé de reconnaissance et/ou de résistance, l'identité enseignante et pédagogique des participants est alors mise en question, modulée, réfléchie, souvent bousculée par les figures enseignantes fictives qui leur sont présentées. Nous soutiendrons toutefois l'idée, à l'aide de la pensée de Walter Benjamin (2000, 1991), que la réelle force du cinéma pour le développement pédagogique de l'enseignant se trouve *au-delà* de sa puissance identificatoire : si l'enseignant se reconnaît en effet (ou non) dans la figure que l'œuvre lui présente, ce contact l'ouvre surtout à la *révélation* éducative. Pour ce faire, nous présentons d'abord 1) les fondements et quelques pratiques exemplaires en contexte « classique » de cinémédication enseignante, en montrant comment le processus identificatoire est prédominant dans ce type d'activités. Ensuite, nous mettrons en lumière 2) les concepts de *cinéma comme dynamite* et de *Spielraum* chez Benjamin, qui nous permettent de concevoir l'œuvre cinématographique non seulement comme le reflet de nos propres réalités et identités, mais aussi (et surtout) comme le rappel d'un avènement, d'un *à-venir* qui peut être révélé par l'œuvre d'art et qui nous permet de penser l'éducation, la pédagogie et le travail enseignement autrement.

1. Fondements et pratiques exemplaires en cinémédication enseignante

Depuis une vingtaine d'années, partout dans le monde et dans une variété de domaines, les recherches portant sur les potentialités et l'usage du cinéma pour étudier le développement des compétences réflexives, critiques et éthiques chez

différents professionnels sont de plus en plus nombreuses. Issu, à l'origine, de travaux en médecine (Alexander et al., 2004), le concept de cinééducation désigne ainsi un dispositif de recherche qui inclut généralement : 1) le visionnement complet ou partiel d'une œuvre cinématographique/télévisuelle qui met en scène différentes situations jugées pertinentes et signifiantes pour les participants au projet, suivi 2) d'une période de réflexion, de discussion ou d'ateliers destinée à stimuler la réflexivité des participants, et ce, dans le but 3) d'étudier et de développer les compétences « non techniques » (Kadeangadi, 2020) exigées par la pratique médicale (professionnalisme, habiletés communicationnelles, éthique, empathie, compassion envers les patients, etc.). Après plus de deux décennies d'études et de projets, les dispositifs de cinééducation sont donc particulièrement développés en médecine. Ils ont toutefois rapidement inspiré des démarches similaires en droit et en psychiatrie, suivis depuis une dizaine d'années de travaux dans une variété croissante de domaines académiques: en administration, en comptabilité, en pharmacologie, en prévention des toxicomanies et même en traduction, en informatique ou encore en sciences économiques. Dans les champs de recherche où les dispositifs de cinééducation sont les plus développés, les résultats obtenus sont intéressants : on relève notamment un *engagement accru* des participants au regard des compétences professionnelles et des contenus concernés par le projet cinééducatif (Trier, 2007a; Luke, 1993), une *appréciation du réalisme* permis par le cinéma ou la télé pour reproduire les scénarios et enjeux quotidiens d'une profession donnée (Brett-MacLean, 2010), puis des discussions et des débats *plus riches* du fait qu'ils sont stimulés et soutenus par une œuvre qui fait appel à l'affectivité des participants (Blasco et al., 2018), pour ne nommer que ceux-ci.

En sciences de l'éducation, la cinééducation est généralement mobilisée auprès de futurs enseignants du primaire ou du secondaire en formation, donc toujours à l'université. Mais la littérature relatant des expériences proprement cinééducatives dans le domaine est, à ce jour, peu abondante : par exemple, dans le cadre d'une recension d'articles scientifiques internationaux parus entre 2000 et 2020, seulement une dizaine d'articles recensés rendent compte d'un processus cinééducatif complet (sélection et analyse d'une œuvre, visionnement, activités réflexives, retour sur l'œuvre et discussions, théorisation, etc.). Bref, si les écrits théoriques qui prennent pour objet d'analyse un ou plusieurs films d'école (*school films*) sont pour leur part nombreux, l'étude des liens entre cinéma et éducation n'est pas encore un thème de recherche structuré et unifié dans le domaine: s'y côtoient le récit d'expériences cinééducatives formelles et celui d'usages plus ouverts et libres, des travaux issus de la philosophie et des analyses de films en études cinématographiques, en sémiotique ou en communications, des

recherches portant plutôt sur l'usage du film par les enseignants auprès de leurs propres élèves, etc. C'est pourquoi nous nous limitons, dans les lignes qui suivent, à la présentation des travaux de James Trier qui constituent les exemples les plus clairs et systématiques de dispositifs cinéméducatifs formels menés en sciences de l'éducation auprès d'enseignants.

1.1. Les travaux de James Trier : systématiser l'expérience cinéméducative

Les projets menés par Trier depuis le début des années 2000 sont multiples : le chercheur s'intéresse autant aux œuvres télévisuelles qui traitent d'éducation (la série de HBO *The Wire* et la série américaine *Boston Public*, par exemple) qu'aux formes documentaires portant sur la question (le documentaire *Waiting for Superman*) et, évidemment, aux nombreux films d'école des plus connus aux moins *mainstream*. S'il propose parfois des travaux théoriques dans lesquels il analyse une œuvre en elle-même, nous nous intéressons ici aux caractéristiques particulières de 3 projets (Trier, 2009; 2007b; 2001) dans le cadre desquels l'œuvre est utilisée à des fins directes de formation d'étudiants en enseignement.

Dans ces études, Trier cherche essentiellement à problématiser, déstabiliser et confronter les conceptions pédagogiques habituelles et traditionnelles qu'entretennent ses étudiants au sujet de la littératie. En effet, Trier enseigne surtout à des étudiants de maîtrise en enseignement des langues, et ce, dans une perspective critique qui cherche à *décoactiviser* et décroquer les définitions classiques de la littératie (soit la lecture et l'écriture conçues comme des facultés et des aptitudes cognitives et techniques) au profit d'une conception sociale, conscientisée, politisée et multiple de la littératie (la reconnaissance du potentiel oppressif /idéologique de la langue, les relations de pouvoir qu'elle camoufle, les formes d'identités et de privilèges qu'elle favorise, les littératies alternatives et multiples comme le film, les émissions de télé, les contenus web, etc.) (Trier, 2001 : 302). Son processus cinéméducatif est sensiblement le même pour les trois expériences retenues ici, à l'exception du film choisi qui varie pour chaque projet : *Teachers* (Hiller, 1984), *Les Quatre Cents Coups* (Truffaut, 1959) et *Educating Rita* (Gilbert, 1983).

D'abord, Trier demande à ses étudiants de 1) définir, sous la forme d'un essai critique, leurs conceptions initiales de ce *qu'est* la littératie et de ce que *font* les enseignants de langue au regard de son développement chez les élèves. Puis, les étudiants 2) explorent (en lisant, écrivant et discutant) une théorie sociolinguistique qui supporte l'idée générale d'une littératie décoactivisée et d'une multi-littératie qui inclut d'autres types de textes que le seul texte écrit (film, émission, contenu web). Finalement, ils 3) approfondissent leur compréhension de la (multi)littératie

en visionnant et analysant une œuvre cinématographique (*Teachers*, *Les Quatre Cents Coups* ou *Educating Rita*) et en utilisant ensuite leurs notes de visionnement pour lier des éléments du film aux principes théoriques étudiés précédemment. Parfois, l'ordre des activités change : les étudiants lisent un texte théorique dès le départ suivi du visionnement du film, pour ensuite relire un nouveau texte et revoir le film sous un autre angle. Dans un des trois projets (2009), les étudiants (maintenant en stage d'observation) sont aussi amenés à produire un journal de bord dans lequel ils notent leurs réflexions au regard des discours explicites et implicites tenus par les enseignants observés au sujet de la littératie. Mais le cœur de la méthode, chez Trier, est toujours l'articulation entre a) une conception initiale personnelle *au sujet* d'un objet pédagogique, b) un contenu théorique (habituellement critique) qui *explique autrement* cet objet, c) un contenu cinématographique qui permet de *l'illustrer* ou de le *mettre à l'épreuve* et d) un retour individuel et collectif sur les conceptions initiales de l'objet. Pour conclure l'un de ses articles, Trier affirme :

Dans le cas du film Teachers, les enseignants ont analysé les multi-littératies que possède Eddie [un des principaux personnages du film] en même temps qu'il « lisaient » eux-mêmes des textes multiples et s'appuyaient sur différentes formes de littératies (imprimées ou cinématographiques). Mon objectif est que les enseignants utilisent la multi-littératie de leurs futurs élèves comme fondation des projets qu'ils développeront². (traduction libre, Trier, 2001 : 313).

Ailleurs dans l'article, il relate les propos d'une étudiante ayant participé à ce même projet :

Alors que les élèves [qu'elle observait en stage] passaient des examens toute la matinée, je ne pouvais m'empêcher de penser à Teachers et à Eddie. Il avait mal performé à un test standardisé, et tout le monde croyait donc qu'il était incapable de lire. Ça l'a découragé de l'école... En regardant ces élèves faire ces tests standardisés, je me demandais combien d'entre eux allaient être étiquetés comme faibles en lecture, même s'ils sont de bons lecteurs! J'espère que quand j'aurai ma propre classe, je ne tomberai pas dans le piège de croire que ces tests standardisés mesurent réellement le degré de littératie d'une personne. Je ne compte pas finir comme ces enseignants dans Teachers³. (traduction libre, Trier, 2001 : 312).

Nous obligeant à aller au-delà de la simple efficacité didactique et pédagogique du dispositif, des phrases comme *ils lisaient eux-mêmes des textes multiples* ou *je ne compte pas finir comme ces enseignants dans Teachers* révèlent ce qui, à nos yeux, constitue toutefois le principal effet du film d'école sur les enseignants en formation : certes, un film est mobilisé dans le cadre d'une intention précise où il

agit comme *outil*, comme *moyen* (pour conscientiser et sensibiliser les étudiants à un phénomène éducatif, les introduire à une théorie complexe, favoriser la réflexion critique et l'éthique professionnelle, présenter des enjeux précis du travail enseignant, etc.), mais sa force réside surtout dans le *pouvoir identificatoire* inhérent à son statut d'œuvre cinématographique.

1.2. Cinémédication et identification

Pour le philosophe de l'art Berys Gaut, notre appréciation d'une œuvre cinématographique s'inscrit dans deux registres : le registre des émotions d'artéfact (*artifact emotions*), soit ce qui est ressenti face à la beauté d'un film et à ses caractéristiques esthétiques et techniques (cinématographie, photographie, montage, son et musique, technologie, etc.), et le registre des émotions représentationnelles (*representational emotions*), soit les émotions ressenties par le spectateur à l'endroit des événements de l'histoire et des personnages (Gaut, 2010; 136). Le registre des émotions représentationnelles se déclinerait lui-même en deux catégories: « les émotions dirigées vers l'histoire, qui incluent des émotions de suspense et de curiosité, et les émotions dirigées vers les personnages, qui incluent le fait d'avoir peur pour eux, de se fâcher contre eux, de les admirer, etc. » (traduction libre, *ibid.*)⁴. Toujours selon Gaut, la question précise du pouvoir identificatoire du cinéma siégerait au cœur des émotions dirigées vers les personnages (*character-directed emotions*), et constitue un point de discorde:

*Il existe d'importants désaccords parmi les théoriciens du cinéma et les philosophes au sujet de la nature et de ce qui explique les émotions dirigées vers les personnages (par exemple, la sorte d'engagement émotif que nous ressentons envers eux). Certains, comme Amy Coplan, Torben Grodal, Alex Neill, Murray Smith et Berys Gaut défendent l'idée que les spectateurs d'un film peuvent s'identifier ou être empathiques à l'endroit des personnages, et qu'il s'agit d'un aspect important de leur engagement émotif envers ces derniers. D'autres, comme Noël Carroll et Carl Plantiga argumentent au contraire que l'identification à des personnages ne se produit jamais ou très peu, tout comme l'empathie est impossible si elle est liée à la notion d'identification⁵. (traduction libre, *ibid.*).*

Chez les tenants de la deuxième posture (que Gaut nomme *anti-identificatoire*), l'attitude du spectateur face aux personnages ne peut être qu'une attitude de sympathie ou d'antipathie, et non d'identification : nous répondrions aux situations fictionnelles à titre d'observateurs externes seulement, car notre conception de l'état mental d'un personnage est toujours caractérisée par une distance par rapport à sa situation, et ce, même quand nous sommes en mesure d'intégrer une

conception de son état mental à nos propres schèmes de pensée (Carroll, 1998). Carroll illustre ce point de vue par l'exemple de la première apparition du requin dans *Jaws* (1975) : « une jeune femme nage tout bonnement, sans savoir qu'un requin est sur le point de l'attaquer; les spectateurs ressentent de la peur et du suspense mais la jeune femme, elle, ressent du plaisir. Puisque les spectateurs possèdent plus d'informations que les personnages, ce qu'ils ressentent est souvent différent de ce que ressentent ces derniers: ils ne peuvent donc être réellement identifiés à eux » (traduction libre, Gaut, 2010: 143)⁶. Inversement, les tenants de la posture identificatoire insistent sur l'idée de se mettre dans les chaussures d'un personnage (Allen, 2012 : 197), d'éprouver pour lui une forme d'empathie qui, du fait que je sois capable d'imaginer ses émotions, me permet de les ressentir à mon tour.

À la lecture de différents projets de cinééducation, il semble toutefois que le processus identificatoire des enseignants s'accomplisse surtout dans ce que nous pourrions appeler un *retour à soi*. En effet, les réactions et réflexions des participants s'enracinent surtout dans une évaluation, dans un *positionnement personnel fort* qu'ils effectuent par rapport aux personnages principaux des œuvres étudiées: ce positionnement les inspire (*j'aspire à être tel type d'enseignant*), les choque (*je ne voudrais jamais être ce type d'enseignant*), les interpelle personnellement (*j'ai vécu ou je vis des situations similaires*) ou encore leur rappelle de bons ou mauvais souvenirs d'école (*j'adorais/détestais un enseignant de ce type quand j'étais petit*). C'est ce que l'on constate dans l'étude de Van Beveren et al. (2018) qui s'est intéressée à la façon dont les films d'école peuvent faciliter l'introduction des futurs enseignants à certains sujets tabous en enseignement (l'échec en tant qu'enseignant, les manquements éthiques, la violence enseignante, etc.) :

Les images et les histoires offrent des possibilités d'identification aux personnages principaux, et créent ainsi une imagination sociale, de l'inspiration et de l'empathie. De façon intéressante, dans leurs commentaires réflexifs, les étudiants font souvent référence à des histoires personnelles et à d'autres narrations fictives lorsqu'ils cherchent à faire du sens et à se positionner personnellement par rapport aux situations complexes représentées dans les scènes de films⁷. (traduction libre, Van Beveren et al., 2018 : 196).

En ce sens, de telles expériences diffèrent à la fois de la posture identificatoire empathique (soit la posture de Gaut présentée plus haut et suivant laquelle le spectateur se met dans les chaussures du personnage pour *ensuite* ressentir de l'empathie à son endroit) et de la posture anti-identificatoire (l'argument de Carroll voulant que l'identification complète aux personnages soit impossible). Nous considérons qu'elles se rapprochent plutôt d'une posture identificatoire forte

héritée de l'importance des travaux de Lacan au sein des *film studies*, soit une conception psychanalytique du cinéma qui, malgré les nombreuses critiques qui lui sont adressées et l'essoufflement de son influence à partir des 1990, regagnerait en popularité depuis quelques années (Willis, 2015 : 10). Ce type d'analyse gravite initialement autour du concept lacanien de stade du miroir :

Il y suffit de comprendre le stade du miroir comme une identification au sens plein que l'analyse donne à ce terme : à savoir la transformation produite chez le sujet, quand il assume une image, - dont la prédestination à cet effet de phase est suffisamment indiquée par l'usage, dans la théorie, du terme antique d'imgo. L'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade infans, nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le je se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet. (Lacan, 1949 : 449).

En d'autres termes, le stade du miroir est ce moment de l'enfance où, se reconnaissant dans le miroir, l'enfant s'identifie à lui-même à la vue de sa propre image et en retire du plaisir, notamment par la constitution symbolique d'un *je-idéal*, d'une idéalisation imaginative de ce qu'il est et de ce qu'il pourrait être, d'une vision totalisée et puissante de soi qui satisfait le besoin narcissique (Rosa et al., 2021 : 2). Cette idée est récupérée par différents auteurs qui analysent le cinéma en modulant le concept: devant un film, « le spectateur *s'identifie à lui-même*, à lui-même comme pur acte de perception (comme état d'éveil, comme état d'attention); comme la condition de possibilité de ce qui est perçu, et ainsi comme une sorte de sujet transcendantal qui vient *avant tout ce qui est* ⁸ » (traduction libre, Metz, 1982: 49). Devant le film, je suis tel que je suis devant le miroir : une entité omnipotente, totalement perceptive, toute-voyante.

Mais il y a danger. Dans ce processus identificatoire auquel est intégré le spectateur, c'est-à-dire dans son adoption totale du regard de la caméra, l'œuvre peut en retour le capturer et le contrôler, car la toute-puissance du spectateur n'est peut-être qu'illusion face à l'effet du film (Baudry, Williams, 1974) : mon agentivité face au contenu idéologique de l'œuvre n'est qu'un mirage. Et ce piège serait particulièrement présent dans le film d'école, comme le note Gregory:

Ces fictions narratives contiennent presque toujours des stéréotypes recyclés à propos des élèves comme des enseignants, et puisque ces stéréotypes sont omniprésents et pratiquement irrésistibles (en plus de recevoir peu d'attention

critique), l'influence qu'ils exercent sur les vrais enseignants et les vrais élèves trompe, rend confuses et appauvrit leur évaluation et leurs attentes à propos de la nature et de ce qui constitue une éducation authentique. [...] Même quand les récits honorent les enseignants, ce qu'ils font souvent, leurs représentations de l'éducation tendent à projeter des stéréotypes trompeurs, rigides et ainsi dysfonctionnels. À cause de la vivacité et de l'attraction viscérale des images visuelles, ces stéréotypes rendent presque impossible pour quiconque le développement d'une vision éducative renouvelée ou d'une idée rafraîchissante de l'éducation⁹. (2007: 7-14)

En effet, le film d'école abonde en clichés, en figures enseignantes et en situations préformatées: le jeune enseignant idéaliste face à un groupe difficile (*Blackboard Jungle*, *Up the Down Staircase*, *Dangerous Minds*), l'enseignant sévère mais aimant (*Good Morning Miss Dove*, *Stand and Deliver*, *Music of the Hearts*), l'enseignant autoritaire et intouchable (*The Paper Chase*), l'enseignant exceptionnel et transcendant, héros et complètement dévoué (*Dead Poets Society*, *Mister Holland's Opus*, *Lean on me*, *Goodbye, Mr. Chips*, *In and Out*, *The Emperor's Club*), l'enseignant ou le directeur d'école complètement incompetents (*Teachers*, *The Breakfast Club*, *Ferris Bueller's Day Off*, *Clueless*, *Mean Girls*), l'enseignant improvisé et sans formation qui transforme la vie de ses élèves plus que les enseignants qualifiés (*To Sir with Love*, *Conrack*, *Summer School*, *Kindergarten Cop*, *School of Rock*), l'enseignant tortionnaire (*The Substitute*, *Whiplash*), l'enseignant qui échoue ou l'enseignant désabusé de sa profession ou du système (*Election*, *Half Nelson*, *Detachment*), l'enseignant sexualisé (*Coach*, *Bad Teacher*), etc. (Van Beveren et al., 2018; Gregory, 2007; Raimo et al., 2002; Burbach, 1993). Du fait de la nature même du film d'école, qui appelle une forte identification à des personnages souvent stéréotypés, les expériences de cinééducation auprès d'enseignants sont donc particulièrement susceptibles de provoquer un *surinvestissement identificatoire* qui laisse peu de place au nouveau, à l'inédit, à quelque chose comme un *événement* qui brusque le cours normal des choses (Ricoeur, 1991) et qui oblige une reconfiguration identitaire et pédagogique chez les participants. C'est pourquoi nous aimerions, dans les lignes qui suivent et à l'aide de la pensée de Walter Benjamin, explorer ce que pourrait être une forme différente de cinééducation ancrée non pas dans le pouvoir identificatoire du cinéma, mais bien dans son pouvoir révélateur.

2. Walter Benjamin : dynamite et *Spielraum*

Introduire la pensée de Benjamin est toujours un défi. Philosophe, critique littéraire et critique d'art, traducteur, journaliste et historien, ses inspirations théoriques plongent leurs racines à la fois dans le messianisme juif et dans le

marxisme (un double regard qui complexifie aussi la présentation générale de ses idées), et son œuvre multiforme (livres, essais, traductions, correspondances, notes personnelles, articles, ébauches, émissions radiophoniques, fragments divers) résiste farouchement aux efforts d'en présenter une synthèse unifiante. Il est donc plus aisé, dans le cadre de cet article, de s'intéresser directement à certains concepts benjamiens ayant contribué aux théories du cinéma et, plus spécifiquement, aux idées nous permettant d'insister sur la force révélatrice du film : le cinéma comme *bâton de dynamite* et le *Spielraum*.

Le cœur de l'argument se trouve dans un passage de *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée* (1936):

Nos bistros et nos avenues de métropoles, nos bureaux et chambres meublées, nos gares et nos usines paraissent devoir nous enfermer sans espoir d'y échapper jamais. Vint le film, qui fit sauter ce monde-prison par la dynamite des dixièmes de seconde, si bien que désormais, au milieu de ses ruines et débris au loin projetés, nous faisons insoucieusement d'aventureux voyages. Sous la prise de vues à gros plan s'étend l'espace, sous le temps de pose se développe le mouvement. [...] Le geste de saisir le briquet ou la cuillère nous est-il aussi conscient que familier, nous ne savons néanmoins rien de ce qui se passe alors entre la main et le métal, sans parler même des fluctuations dont ce processus inconnu peut être susceptible en raison de nos diverses dispositions psychiques. C'est ici qu'intervient la caméra avec tous ses moyens auxiliaires, ses chutes et ses ascensions, ses interruptions et ses isolements, ses extensions et ses accélérations, ses agrandissements et ses rapetissements. C'est elle qui nous initie à l'inconscient optique comme la psychanalyse à l'inconscient pulsionnel. (Benjamin, 1991 : 208).

Comme le souligne Mourenza (2020 : 69), Benjamin décrit ainsi le film comme ce bâton de dynamite qui permet l'éclatement du monde-prison, un monde devenu plus *lisible*, plus *accessible* à l'interprétation du fait qu'il se décompose en de multiples débris qui nous sont maintenant visibles et disponibles, qu'il nous est maintenant possible de prendre, de manipuler et d'examiner minutieusement. Benjamin pense surtout cette possibilité d'éclatement au regard d'un monde *second*, de ce qu'il appelle la *nature seconde* imposée par la Modernité et le capitalisme : c'est-à-dire un environnement physique et un mode d'être (bourgeois, scientifié et technologisé) qui nous sont présentés comme naturels mais qui, en réalité, constituent une fausse apparence (*ibid.* : 72), ce monde-prison. Et c'est pourquoi, chez Benjamin, le cinéma est plus révélateur qu'identificateur : par le dynamitage de ce monde, le film a la capacité de révéler ce qui était camouflé, de rendre audible ce qui était muet (*ibid.* : 76), de faire traîner le temps et d'étendre l'espace d'une parole ou d'un geste, éclairant ainsi leurs ramifications insoupçonnées. En effet,

« le processus d'association de celui qui contemple ces images est aussitôt interrompu par leurs transformations. C'est ce qui constitue le choc traumatisant du film qui, comme tout traumatisme, demande à être amorti par une attention soutenue » (Benjamin, 1991 : 214) : dès lors, la tâche du spectateur dépasse le réflexe d'identification, puisqu'il s'agit maintenant de *déambuler dans les ruines*, de leur être attentif et de se laisser surprendre et transformer par ce qu'elles révèlent. Puis, le cinéma permet ultimement, pour Benjamin, de reconfigurer ces débris, de voir la possibilité de créer une brèche pour le futur (Caygill, 1998) au sein d'un nouvel espace herméneutique. C'est ce que Benjamin appelle un *Spielraum*, une pièce-pour-jouer (Hansen, 2012 : 159) : une chambre qui rend possible un nouveau champ d'action et l'imagination de modes alternatifs d'expériences esthétiques qui, par la puissance de leur dynamite, choquent et fracturent notre monde second.

Nous pensons que l'usage du cinéma auprès d'enseignants devrait s'inspirer de cette conception, et ce, à l'aide de deux gestes. D'abord, un geste critique classique : en élargissant le concept benjaminien de monde-prison pour y inclure les processus idéologiques d'identification (identification à des stéréotypes, à des modes d'être, à des attentes sociales qui peuvent sembler naturelles ou inéluctables), nous pouvons voir comment certains films peuvent en effet « dynamiter » le surinvestissement identificatoire relevé dans les études de Trier et de Van Beveren. Il s'agirait alors, par cet éclatement, de créer un *Spielraum* qui nous permette de jouer avec les significations à l'œuvre dans un film d'école, de jouer avec ce que le film tente d'imposer à l'enseignant-spectateur en termes de *persona* enseignante, de réactions, de valeurs éducatives. Une pratique qui se rapproche de cette intention se trouve notamment dans l'usage que fait Henry Giroux du cinéma auprès de ses étudiants, pratique qui les encourage à reconnaître les manières par lesquelles les formes dominantes de représentation médiatique travaillent à façonner les désirs individuels des individus, à organiser certaines formes d'identification à des personnages et à des *ethos* prédéfinis (Giroux, 2001 : 595). Il s'agit, en d'autres termes, d'un exercice de résistance à l'identification, de *non-identification* qui n'est pas sans faire écho à l'idée de non-identité développée par Theodor W. Adorno dans *Dialectique négative* (1966), concept fécond pour approfondir l'analyse des processus identificatoires en contexte de cinééducation. Mais Benjamin, par la dimension révélatrice qu'il attribue au cinéma, nous oblige à dépasser la critique classique : dans les ruines ne se trouvent pas seulement la possibilité de déconstruire un état de choses existant, mais aussi les signes d'un avènement, d'un *à-venir*, la chance de « libérer l'avenir de ce qui aujourd'hui le défigure » (Benjamin, 2000 : 126). Et pour la formation enseignante en contexte cinééducatif, cet avenir se loge peut-être dans une pièce-pour-jouer qui permet

au collectif de tester ses demandes révolutionnaires et utopiques (Mourenza, 2000 : 52) : autrement dit, en étant attentifs à des films qui annoncent d'*autres* formes éducatives, d'*autres* manières pour les enseignants de vivre leur métier.

Conclusion

Nous avons voulu, dans cet article, défendre l'argument suivant lequel l'usage pédagogique du film en contexte de formation enseignante se limite souvent, ou provoque essentiellement, un travail de réaction identificatoire aux figures d'enseignants et d'élèves présentées dans les films sélectionnés. Nous avons d'abord montré, par certains travaux exemplaires en cinémeducation (ceux de Trier et de Van Beveren), comment se déploie ce processus d'identification; puis, nous avons proposé une analyse, inspirée de différentes études en *film studies* (Gaut, Metz, Baudry), des rouages psychanalytiques aux fondements de ce processus. Ce travail visait essentiellement à montrer les impasses d'une perspective strictement identificatoire en cinémeducation, et ce, afin de mettre en lumière d'autres possibilités cinémeducatives auprès des enseignants. Nous avons donc montré, ensuite, comment les théories de Walter Benjamin sur le cinéma nous permettent plutôt de concevoir le film comme un bâton de dynamite qui, provoquant l'explosion, révèle un nouvel espace pédagogique pour penser la profession enseignante, pour jouer avec ses codes et, ultimement, pour entrevoir un *à-venir* enseignant qui sorte des sentiers battus. Pour approfondir cette étude du pouvoir révélateur du film en contexte cinémeducatif, différentes initiatives méritent d'être soulignées ou poursuivies dans le cadre de futurs travaux. D'abord, nous croyons qu'une diversification du corpus cinémeducatif s'impose, soit le visionnement d'œuvres cinématographiques qui ne sont pas nécessairement des *school films* : c'est ce que font, par exemple, des philosophes de l'éducation comme Jan Masschelein (2011) lorsqu'ils analysent des films qui nous permettent de repenser complètement ce que signifie *éduquer*, et ce, au-delà du strict contexte scolaire. Aussi, et même s'il s'agit d'un exercice légitime sur le plan pédagogique (c'est-à-dire dans le cadre d'une activité destinée à mieux faire comprendre une théorie ou un concept), il pourrait être fécond de mener des recherches empiriques qui approchent le cinéma dans une posture d'ouverture à l'événement (Ricoeur, 1991), soit en laissant émerger ses possibilités révélatrices plutôt qu'en lui plaquant une intention théorique prédéfinie, des lectures directives, une méthodologie formatée et des étapes qui tracent d'avance le cheminement réflexif des enseignants. Car ultimement, telle est la beauté que partagent à la fois le cinéma et une réelle éducation pour Benjamin : ils contiennent tous deux la possibilité d'une révélation transformatrice, qu'elle soit de nature esthétique, éthique ou politique.

Bibliographie

- Adorno, T.W. 1966. *Dialectique négative*. Paris: Payot.
- Alexander, M. et al. 2004. *Cinemameducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. Floride: CRC Press.
- Allen, R. 2012. « Identification in cinema ». *British Journal of Aesthetics*, vol. 52, n° 2, p. 197-200.
- Baudry, J.-L., Williams, A. 1974. « Ideological effects of the basic cinematographic apparatus ». *Film Quarterly*, vol. 28, n° 2, p. 39-47.
- Benjamin, W. 1991. *Écrits français*. Paris: Gallimard.
- Benjamin, W. 2000. *Œuvres 1*. Paris: Gallimard.
- Blasco, P. et al. 2018. « Using movie clips to promote reflective practice: a creative approach for teaching ethics ». *Asian Bioethics Review*, vol. 10, n° 1, p. 75-85.
- Brett-MacLean, P. et al. 2010. « Film as a means to introduce narrative reflective practice in medicine and dentistry: a beginning story presented in three parts ». *Reflective Practice*, vol. 11, n°4, p. 499-516.
- Burbach, H. 1993. « A thematic profile of the images of teachers in film ». *Teacher Education Quarterly*, vol. 20, n° 2, p. 65-75.
- Carroll, N. 1998. *A philosophy of mass art*. Oxford: Clarendon Press.
- Gaut, B. 2010. « Empathy and identification in cinema ». *Midwest Studies in Philosophy*, n° 34, p. 136-157.
- Caygill, H. 1998. *Walter Benjamin. The color of experience*. Londres: Routledge.
- Giroux, H. 2001. « Breaking Into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film ». *Journal of Advanced Composition*, vol. 21, n° 3, p. 583-598.
- Gregory, M. 2007. « Real teaching and real learning versus Narrative myths in education ». *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 6, n° 1, p. 7-27.
- Hansen, M. 2012. *Cinema and experience*. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor W. Adorno. Berkeley: University of California Press.
- Kandeangadi, D., Mudigunda, S. 2020. « Cinemameducation: using films to teach medical students ». *Journal of the Scientific Society*, vol. 46, n° 3, p. 73-74.
- Lacan, J. 1949. « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique ». *Revue française de psychanalyse*, vol. 13, n° 4, p. 449-455.
- Luke, C. 1993. « Media and popular culture in education and society: An introduction to education studies ». *Teaching Education*, vol. 5, n° 2, p. 41-56.
- Masschelein, J. 2011. « Philosophy of education as an exercise in thought: to not forget oneself when things take their course ». *European Educational Research Journal*, vol. 10, n° 3, p. 356-366.
- Metz, C. 1982. *The imaginary signifier. Psychoanalysis and the cinema*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Mourenza, D. 2020. *Walter Benjamin and the aesthetics of film*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Raimo, A. et al. 2002. « Learning about teachers through film ». *The Educational Forum*, vol. 66, n° 4, p. 314-323.
- Ricoeur, P. 1991. « Événement et sens ». *Raisons pratiques*, n° 2, p. 41-56.
- Rosa, C. et al. 2021. « From the imaginary to theory of the gaze in Lacan ». *Frontiers in Psychology*, vol. 12, p. 1-7.
- Trier, J. 2001. « Challenging the cinematic construction of literacy with preservice teachers ». *Teaching Education*, vol. 12, n° 3, p. 301-314.

- Trier, J. 2007a. « Teaching theory through popular culture texts ». *Teaching Education*, vol. 18, n° 2, p. 151-165.
- Trier, J. 2007b. « The 400 Blows as cinematic literacy narrative ». *Teacher Education Quarterly*, vol. 34, n° 3, p. 35-51.
- Trier, J. 2009. « Educating Rita as a discourses and literacies pedagogical text ». *Interchange*, vol. 40, n° 1, p. 47-67.
- Van Beveren, L. et al. 2018. « Exploring educational taboos through school movies. A rhetorical analysis of student-teachers' reflections ». *Teaching and Teacher Education*, n° 75, p. 187-198.
- Willis, L.-P. 2015. « Revoir Lacan ». *Cinémas - Revue d'études cinématographiques*, vol. 26, n° 1, p. 7-11.

Notes

1. Si *cinemeducation* est, à l'origine, un terme qui contracte à la fois les mots *cinema*, *medicine* et *education*, nous le conservons tel quel dans le cadre de cet article du fait de son utilité directe en français (*cinémédication* comme contraction simple de *cinéma* et *éducation*).
2. Citation originale: *In the case of Teachers, they explored the multiliteracies that Eddie possessed, while they themselves "read" multiple texts and drew on multiple literacies (print oriented and film oriented) to critique the film. My aim is that preservice teachers will take their future students' multiliteracies as the foundation for the projects that they design.*
3. Citation originale: *As the students took tests all morning, I couldn't help thinking about Teachers and Eddie. He had done poorly on a standardized test, and the result was that everyone thought he couldn't read. This turned him off to school ... In seeing students take these standardized tests, I wonder how many will end up being labeled as poor in reading, even though they are good readers! I hope when I get my classroom that I don't fall into the habit of believing these tests actually measure a person's "literacy." I don't plan to end up like some teacher in Teachers.*
4. Citation originale: *Story-directed emotions include feelings of suspense and curiosity; character-directed emotions include fearing for them, getting angry at them, admiring them, and so on.*
5. Citation originale: *There is considerable disagreement among film theorists and philosophers about the nature and explanation of character-directed emotions (i.e., about the sort of emotional engagement that we have with characters). Some, including Amy Coplan, Torben Grodal, Alex Neill, Murray Smith and Berys Gaut, maintain that film audiences can identify or empathize with characters and that this is an important aspect of their emotional engagement with characters. Others, such as Noël Carroll and Carl Plantinga argue that identification with characters never or hardly ever occurs, and neither does empathy insofar as it closely related to the notion of identification.*
6. Citation originale: *A girl swims contentedly, unaware that a shark is about to attack her; the viewers feel fear and suspense, but the girl feels pleasure. Since viewers often possess more information than characters, they often feel differently from characters, argues Carroll, so they cannot identify with them.*
7. Citation originale: *Images and stories offer the possibility towards identification with the main characters and can thus create social imagination, inspiration and empathy. Interestingly, in their reflective comments, students often referred to personal stories and other fictional narratives when they made sense of and positioned themselves towards the complex situations represented in the movie scenes.*
8. Citation originale: *the spectator identifies with himself, with himself as a pure act of perception (as wakefulness, alertness); as the condition of possibility of the perceived and hence as a kind of transcendental subject, which comes before everything there is.*

9. Citation originale: *These fictional narratives nearly always deal in recycled stereotypes of both students and teachers, and that since these stereotypes are both ubiquitous and compelling, and that since they seldom receive critical attention, the influence they exert on real teachers and real students is to mislead, confuse, and impoverish their evaluations of and expectations about the nature of genuine education. [...] Even when education narratives honor teachers, as they often do, narrative images of education tend to project stereotypes that are misleading, restricting, and therefore dysfunctional. Because of the vividness and visceral attractiveness of visual pictures, however, these stereotypes make it nearly impossible for anyone to succeed in getting a fresh view of, or to have a fresh thought about, education.*