

Perrine BOUTIN, Université d'Avignon et des pays du Vaucluse, Laboratoire Culture et communication  
Thème Dispositifs et médiation

## Le rapport des « tout-petits » au 7<sup>e</sup> art : débats autour d'*École et cinéma*

*Axe choisi : les rapports aux pratiques, aux objets, aux produits culturels, et les affiliations qu'ils produisent.*

### Introduction

Les enfants de maternelle ont-ils une culture cinématographique ? Pléthore de dispositifs sont mis en place afin de projeter des films aux « tout-petits », c'est-à-dire à des enfants d'école maternelle. Pour ne citer que quelques exemples : « Cinématernelle » dans le Puy-de-Dôme, « Du cinéma plein mon cartable » dans le Gers, « Mon premier cinéma » à Paris, « Cinémioche » dans le Rhône. Ces dispositifs reposent sur une représentation d'une culture des jeunes enfants du XXI<sup>e</sup> siècle, liée au développement des technologies numériques. Par leurs actions, qui consistent à projeter des films dans un cinéma de proximité ou dans la classe même, ces dispositifs visent à travailler, voire à transformer, cette culture présupposée. Cet article analyse la construction des représentations de la culture des enfants de maternelle, en regard des réactions de ces dits-enfants, en situation.

Cette réflexion s'appuie sur des terrains explorés dans le cadre d'une thèse sur la médiation au sein d'actions cinématographiques pour enfants et particulièrement sur l'opération nationale *École et cinéma*, même si d'autres terrains ont été explorés sur le thème des tout-petits au cinéma<sup>1</sup>. Comme la plupart des dispositifs, *École et cinéma* fonctionnent sur la base du volontariat des enseignants, qui accompagnent leurs élèves dans le cinéma le plus proche de l'école pour assister à plusieurs projections de films issus d'un catalogue spécifique. Cette pratique du cinéma comprend la présentation du film par un médiateur, des ateliers, non systématiques, à la suite de la projection et des outils pédagogiques fournis aux élèves et enseignants. Les enseignants suivent des formations (sous forme de pré-projections des films qu'ils verront ensuite avec leurs classes, suivies d'un débat, ou de stages inscrits au Plan académique de formation). Durant l'année scolaire 2009-2010, 11,6% des écoliers français, maternelles et élémentaires confondus, ont participé à *École et cinéma*.

### I. Les présupposés quant à la culture des tout-petits

Il s'agit de questionner les présupposés des adultes qui organisent ce type de dispositif quant à la culture cinématographique des enfants de maternelles (mais également leur rapport à l'image de manière générale). Les personnes qui gèrent les dispositifs d'éducation à l'image semblent envisager les réseaux de diffusion de la culture visuelle des tout-petits comme essentiellement télévisuelle : les tout-petits seraient des cibles faciles pour alimenter une industrie télévisuelle téméraire, qui va à l'encontre d'une pédagogie par l'image, d'une construction d'une culture commune.

---

<sup>1</sup> Réunions, échanges, ateliers de réflexion, trois projections suivies de débats pour comprendre les critères de sélection des films à présenter aux plus jeunes, lecture d'un mémoire à ce sujet...

## 1. Une opinion réfractaire à l'image animée offerte par la télévision

Dans le domaine pédagogique, les conceptions liées à l'image animée diffusée à la télévision et ayant pour cible les enfants sont *a priori* négatives.

Les professionnels de l'éducation à l'image s'appuient sur des travaux de sciences humaines en général, d'éthologie par exemple, pour affirmer combien le tout jeune enfant est accroché aux éléments les plus présents dans son environnement. Trop fréquent, l'image avilissante offerte par l'écran télévisuel pourrait représenter l'écran sécuritaire, virtuel, le coupant d'une appréhension personnelle, active et nécessaire du monde qui l'entoure. Certains pédagogues vont jusqu'à affirmer qu'un visionnement répété à un âge jeune peut entraîner des retards mentaux.

Les professionnels de l'éducation à l'image s'appuient notamment sur les travaux du pédagogue Philippe Meirieu ou encore du psychanalyste Serge Tisseron. Ce dernier, dans un ouvrage intitulé *Manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision*, explique l'importance de l'accompagnement du jeune enfant face à la télévision. Voici un extrait de son propos :

« Les images d'aujourd'hui ne sont pas plus terrifiantes que les contes de fée de jadis, mais leur impact est en effet souvent différent... bien que cela n'ait rien à voir avec le fait qu'elle soient vues plutôt que rencontrées. La différence principale réside en effet dans l'attitude des adultes qui accompagnent les enfants dans les deux circonstances. »<sup>2</sup>

À l'appui de ce type de pensées, les professionnels considèrent que les enfants regardent trop et trop seuls les images télévisuelles. C'est pourquoi une véritable polémique s'est créée autour de la diffusion de chaînes de télévision destinées aux très jeunes enfants. L'exemple d'une polémique autour du lancement de chaînes de télévision est particulièrement probant pour démontrer ce jugement néfaste *a priori* face à un certain type d'image.

En effet, deux chaînes se sont créées pour offrir en continu des émissions destinées aux tout-petits : Baby TV depuis 2005 et Baby First depuis octobre 2007 pour les enfants de 6 mois à 3 ans. De nombreux professionnels (psychanalystes, psychiatres, pédopsychiatres, psychologues, chercheurs, éducateurs, associations et syndicats) ont appelé à la création d'un moratoire dans le but d'interdire de telles chaînes.

Le collectif Inter associatif Enfance et Média (C.I.E.M) a dénoncé vivement une logique de séduction qu'il juge commerciale à l'égard des parents, prenant pour cible le jeune enfant. Ce collectif a donc mené une campagne pour alerter l'opinion publique et les parents des dangers potentiels de la diffusion de ces chaînes en continu, pour des tout-petits : dépendance, frein au développement intellectuel et émotionnel de l'enfant, isolement affectif, dysfonctionnement langagier, troubles de la concentration, affirmant le caractère vital de la motricité et de l'affection porté au petit enfant et la nécessité d'un environnement culturel diversifié, d'autant plus que ces chaînes sont uniquement d'expression anglo-saxonne ou américaine. Il s'est adressé au C.S.A. pour empêcher en France la commercialisation de chaînes en direction des moins de 4 ans et a saisi diverses instances ministérielles de la santé, de l'éducation et européennes... Par ailleurs, les détracteurs accusent ces chaînes de s'inscrire dans des logiques de groupe : Baby First dépend de trois investisseurs Regency Enterprises, Kardan N.V., Bellico Capital. Elle est détenue à 20% par News Corporation de R. Murdoch et Baby TV a été rachetée par Fox international Television qui fait également partie du groupe News Corporation. Par ailleurs, il est vrai que, les préadolescents préférant se tourner vers Internet plutôt que la télévision, ces groupes industriels se dirigent vers les plus jeunes enfants afin de mieux les fidéliser à l'outil télévisuel.

La pétition, qui demandait l'arrêt des émissions produites par BabyTV et Babyfirst, obtint près de 30 000 signatures et entraîna les travaux d'une trentaine d'experts qui eurent pour effet, le 16 avril 2008, que la Direction générale de la Santé (DGS) se prononce contre les chaînes spécifiques en France pour les enfants de moins de 3 ans. Saisi par le C.I.E.M et suite à l'avis de

---

2 Serge TISSERON, *Manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision*, Paris, Bayard, 2004, p. 44.

DGS, le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) a voté en séance plénière une délibération promulguée au Journal Officiel, modifiant la convention accordée aux chaînes jeunesse (29 en France) pour qu'elles s'adressent aux enfants de 3 ans et non plus de 2 ans. La presse se fit l'écho de ces mesures et du danger entraîné par ces émissions pour tout-petits. Le quotidien *Le Parisien* en fit sa Une ainsi qu'une double page intérieure, le vendredi 28 juin 2008.

Cette polémique montre bien à quel point les professionnels jugent négativement un certain type d'image. Cette dépréciation entraîne, a contrario, un jugement très mélioratif à propos des images considérées comme relevant du domaine artistique et projetées dans de bonnes conditions, c'est-à-dire quand les jeunes enfants sont accompagnés et mieux encore, quand ils les voient ensemble.

À travers la conception des dispositifs d'éducation à l'image transparait une façon d'appréhender la culture des tout-petits et une volonté de transmettre un certain type de culture.

## 2. Une volonté d'offrir une « expérience cinématographique »

Il existe peu de professionnels travaillant dans l'éducation à l'image, et au cinéma en particulier, qui ne soient pas intéressés par les très jeunes enfants. Seulement, ils le font avec davantage de précautions qu'avec des enfants plus âgés et les questions qu'ils soulèvent sont alors multiples<sup>3</sup> :

Qu'est-ce que la sensibilité artistique quand on a 2, 3, 4 ans ? Dans quelle mesure l'image animée pourrait répondre aux objectifs d'éveil artistique des élèves du cycle 1 à l'école maternelle ? Comment faire alors découvrir le cinéma dès l'entrée à l'école et quels écueils faudrait-il éviter, compte tenu de l'âge des enfants ? Quels films peut-on leur montrer et quelles seraient les garanties pour la diversité et la qualité artistique des œuvres ? Quel niveau d'exigence adopté pour ces films ? Comment penser l'accompagnement de ces spectateurs, pour petits qu'ils soient ?

À travers les réponses apportées à quelques-unes de ces questions transparait une pensée, plus ou moins diffuse, de la culture à transmettre aux jeunes enfants, et une pédagogie, une manière de les montrer, qui sous-tendent ces choix.

Concernant les œuvres, plusieurs critères viennent alimenter leur choix. Tout d'abord, les œuvres doivent garder une simplicité du trait, une épuration qui permettrait de prendre le temps pour le tout-petit d'entrer dans l'image, de se projeter ; contrairement à des films où la saturation (rythmique, visuelle, auditive...) est jugée trop grande. Il s'agit là de pousser l'enfant vers le monde plutôt que de le faire subir un monde trop plein. Cette plasticité permettrait de capter l'attention du jeune enfant, mais sans le « sidérer »<sup>4</sup>. La question du genre reste ouverte : la plupart des acteurs disent ne pas forcément montrer un récit traditionnel. Il peut en effet s'agir de films expérimentaux, de la danse... Les dessins animés dit commerciaux conçus sciemment pour les tout-petits sont généralement rejetés. Quant au nombre de films et à leurs durées, tous sont d'accord également pour ne pas présenter des films dépassant trois quart d'heure, ou trop de films à la suite.

Par ailleurs, le parcours scolaire dans lequel l'enfant s'inscrit, le cycle 1, de la petite section à la grande section de maternelle, est considéré comme l'étape la plus importante dans la construction d'une culture commune : les tout-petits viennent à l'école pour apprendre à vivre ensemble. Or, les professionnels considèrent qu'aller au cinéma engendre la construction d'un vécu commun. À partir de cette expérience collective, un travail serait déjà possible, dès le plus jeune âge : ce qui est vécu à travers cette séance de cinéma pourrait alimenter un grand nombre de situation d'apprentissage ; notamment du langage, puisque l'autre grand objectif de l'école maternelle est évidemment d'apprendre à parler.

---

3 Ces questions sont issues de plusieurs réunions réunissant des professionnels de la petite enfance intéressés par l'image, ou des professionnels du cinéma intéressés par la petite enfance : un groupe de travail qui se réunit régulièrement, deux colloques à ce sujet, un travail de recherche et différents ateliers.

4 Terme issu d'une conférence de Philippe Mériau sur les images sidérantes par rapport aux images qui ont un contenu artistique.

Les critères de ces dispositifs sont souvent assez similaires d'une action à l'autre : les acteurs tentent de ne pas admettre plus de deux classes maximum par projection, ces enfants voient un ou deux films par an (ils voient parfois le même deux fois au cours de l'année). Les spécificités de l'accompagnement sont aussi notables : les injonctions émanant des organisateurs des dispositifs s'appliquent autant aux enseignants qu'aux exploitants de salle, exigeant parfois une formation. Par exemple, sur des questions pragmatiques, les exploitants doivent fournir des rehausseurs, ne pas mettre le son trop fort, éteindre progressivement les lumières quand le film commence...

Les objectifs des différents dispositifs observés sont également assez identiques : tout d'abord la découverte du cinéma comme lieu, mais aussi comme art. Les tout-petits doivent vivre ici une ouverture, adoptant une posture de « spectateur actif ». Tout en respectant tous cette première visée, d'autres dispositifs axent davantage leur présentation sur une expérience du collectif face au film. D'autres encore insistent sur le rapport entre les images fixes et les images animées.

En somme, ce qui apparaît essentiel aux yeux des professionnels avec les écoliers de classes maternelles, tant à l'échelle de la pédagogie que du cinéma, n'est pas finalement la question du film en lui-même, et de sa présentation aux enfants, que la préparation des enfants à aller au cinéma : la découverte de l'expérience cinématographique, avec la grande salle de cinéma, le noir, les « grandes images », le collectif. C'est la raison pour laquelle les médiateurs insistent sur l'importance de la préparation de cette expérience, sur la qualité de l'accueil de la salle, sur l'accompagnement. Les rituelles, tel que le ticket de cinéma, est également signalé. Un responsable de cinéma explique qu'avec les petits, il dit davantage : « je vous accueille dans la salle » plutôt que : « je vous présente un film »<sup>5</sup>. Ainsi, les professionnels considèrent la salle comme étant plus importante que le film, dans ce qu'elle comporte d'expérience culturelle.

On le voit, ces discours s'inscrivent dans l'exact opposé de qu'ils considèrent comme émanant de la télévision : la qualité d'un accompagnement, au détriment de la quantité. Selon eux, les enfants ont du mal à gérer les émotions qui les submergent quand ils regardent des images. Là encore, ils s'appuient sur des ouvrages de psychanalyste pour justifier ce type de propos. Voici un autre extrait de Serge Tisseron :

« Il [le bébé] fait bien cette distinction et n'est pas menacé, comme on le croit parfois, de confondre la réalité qu'il voit avec "la réalité". En revanche, la compréhension qu'il a de cette distinction ne lui permet pas de transformer automatiquement les émotions qu'il éprouve en plaisir. Toute excitation intense qui menace d'envahir et de déborder la personnalité est en effet perçue comme une menace, et l'enfant doit donc apprendre d'abord à la circonscrire et à la maîtriser, bref, à la "contenir". »<sup>6</sup>

L'extrait d'un compte-rendu d'un atelier de réflexion à ce sujet, mené par des professionnels, reprend ce propos : « Les enfants sont assez rapidement capables de faire la différence entre le réel et l'imaginaire, mais c'est la domestication des émotions qui est plus difficile à gérer. »<sup>7</sup> Or, les professionnels supposent que les parents laissent leurs enfants devant la télévision, et regrettent que les parents ne comprennent pas cela : ils se plaignent de parents non motivés, voire angoissés, transmettant leurs angoisses aux enfants. « Si les parents n'aiment pas, ils [les tout-petits] n'aiment pas non plus » explique un médiateur jeune public<sup>8</sup>.

De ce critère en découle un autre qui marque également l'opposition des professionnels par rapport à la culture télévisuelle. Les acteurs de l'éducation au cinéma insistent énormément sur la pratique : selon eux, l'enfant doit exprimer ses émotions par le langage, le tactile, la fabrication. Ceci

5 Extrait d'un entretien mené le 06.06.2006 auprès de l'animateur jeune public de CINEMA 93, association de groupement des salles de Seine Saint-Denis.

6 Serge TISSERON, *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 87.

7 Atelier mené le 06.05.2010 par le groupe de réflexion des Enfants de cinéma, association qui gère *École et cinéma* à échelle nationale.

8 Extrait d'un entretien mené le 13.07.2008 auprès du responsable jeune public du cinéma Jacques Tati à Tremblay-en-France.

s'inscrit d'ailleurs dans le programme pédagogique de l'école maternelle qui demande aux enseignants de pratiquer des activités visuelles, auditives, tactiles, sensorielles...

L'extrait d'un ouvrage de deux sociologues montre que ce type de conception est lié à un cadre plus large que la seule approche de la culture de l'image supposée de l'enfant :

« À l'école maternelle, et depuis les années soixante, s'installe progressivement un modèle "expressif", qui valorise la créativité, la spontanéité, aux côtés et parfois au détriment du modèle "productif" antérieur, bien davantage basé sur la perfection technique du travail ainsi qu'au soin et à l'effort qui lui sont consacrés. Ce nouveau modèle se légitime, au nom de la réalisation et de l'épanouissement de l'enfant lui-même, à partir de toutes ses spécificités, bien plus que par la conformité à des normes d'excellence, qui n'en tiennent pas compte. Ce sont alors moins les capacités traditionnelles de discipline et d'ordre qui sont valorisées que la spontanéité et l'originalité personnelles de l'enfant. »<sup>9</sup>

En somme, la forte opposition à une culture télévisuelle pour préférer une expérience cinématographique donne à voir une conception très affirmée d'une culture à transmettre aux plus jeunes enfants. Selon ces propos, il apparaît que, sans les dispositifs comme *École et cinéma*, les tout-petits n'auraient pas l'occasion de mettre en avant leur expressivité, leur culture, certes à construire, mais déjà intériorisée. À présent, il s'agit de s'intéresser aux glissements, aux contradictions qui se révèlent lors de ces observations, entre la réception des films et le rapport que les acteurs, enfants et enseignants, entretiennent avec *École et cinéma*.

## II. Les tout-petits : entre héritage incorporé et capacité d'innovation

Il s'agit à présent d'analyser le rapport que les jeunes enfants et leurs accompagnateurs entretiennent face à ce type de dispositif : les réactions des enfants, dans la salle, dans leur classe au retour de la projection ou encore lors d'ateliers, et la façon dont les accompagnateurs, médiateurs et enseignants, gèrent cette sortie culturelle.

### 1. Un contexte où interfère une pluralité interprétative

Les enfants, comme le - jeune - public en général, sont vus à travers le prisme de cet article indéfini « les ». C'est une évidence : avant de se constituer en groupe, ils sont une addition d'individus, une pluralité d'interprétations. L'objectif de cette focalisation sur ce groupe est de démontrer cette pluralité interprétative.

À ce titre, il faut rappeler, par mesure de précaution, deux évidences. La première considère la difficulté de composer une situation de transmission d'une culture cinématographique, surtout si elle n'a lieu qu'une fois : les disparités de connaissance en matière de cinéma peuvent être conséquentes selon les connaissances acquises à l'école - le professeur fait ou non un travail sur le film ou le cinéma en général -, mais également celles transmises par la famille ou les pairs. Dès le plus jeune âge, les écoliers ont des accès différents aux univers scolaires et culturels, étant familiers ou novices en matière de ce panel de cinémas différents, opposé au cinéma dit « commercial » ou à ce qui est diffusé à la télévision. Certains pensent que le médiateur est le réalisateur du film, comme ils peuvent savoir, en grande section de maternelle, que le tronc d'arbre du saule-pleureur est « hors cadre » sur l'affiche du film de Michel Ocelot, *Princes et Princesses*<sup>10</sup>. Les tout-petits ont généralement déjà un capital de familiarité à l'image non négligeable. Certains enfants ont une attitude de rejet, d'autres d'adhésion ; certains éprouvent de la curiosité quand d'autres sont totalement indifférents. Les élèves ne naissent certes pas « tous égaux devant les œuvres », même si des connaissances culturelles et artistiques sont diffusées dans tous les milieux sociaux - elles sont plus ou moins légitimes. Il existe par ailleurs des tensions propres au temps de l'enfance : désir d'affiliation et de désaffiliation qu'on retrouve de manière exacerbée chez un préadolescent.

9 Anne BARRERE, Nicolas SEMBEL, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 128, 2002, p. 74.

10 Atelier sur l'affiche du film *Princes et Princesses* de Michel Ocelot dans une classe de grande section de maternelle de la rue des Amiraux à Paris, en avril 2008.

Outre ces disparités de connaissances et d'appréciations, le deuxième truisme rappelle également des dissemblances, mais dans la configuration spatiale cette fois-ci. Selon des études de psychophysiologie de la perception, il existe un seuil qui détermine la capacité de la vue et de l'ouïe à appréhender des objets éloignés et des limites ont été fixées, au-delà desquelles la qualité de la saisie devient insuffisante, médiocre, puis nulle. Seulement, ce seuil est lié aux exigences de l'interaction. Il serait l'équivalent, dans le cas particulier de la représentation cinématographique, de celui où l'on passe de la « distance sociale » à la « distance publique », dans le tableau établi par Edward T. Hall<sup>11</sup> afin de classer les différents rapports interindividuels de la vie quotidienne. La distance de vingt mètres, qui, selon ces critères, serait beaucoup trop grande pour produire de l'intimité - ou même une simple proximité - constitue la limite encore acceptable de l'interaction au sein du dispositif cinématographique. La nature collective que confère le dispositif cinématographique modifie toutes les données. Interviennent en particulier les facteurs acoustiques, qui sont grandement responsables de l'impression de proximité. De même, que les sièges soient disposés en une seule masse, en deux, voire trois ou quatre travées, le changement de point de vue d'une place à la suivante est inévitable. Par la structure même s'instaure une diversité du public.

## 2. La situation de médiation : des attentes mises à mal ?

Lors de la situation de médiation, la personne qui anime la séance de cinéma tente de ne pas prendre en compte cette pluralité interprétative afin d'instaurer une culture commune. La présentation que fait le médiateur du film est souvent similaire : présentation de la salle, du contexte de la projection (le dispositif, les personnes qui accompagnent...), puis du film.

Lors de la présentation du film, moment qui semble important aux yeux des médiateurs, on assiste à un phénomène de pré-écriture. Par exemple, le médiateur annonce que le film va faire rire, et, avant que le premier gag sur l'écran ne commence, il n'est pas rare d'entendre déjà des éclats de rire - ou, à l'inverse, quand le médiateur annonce que le film fait peur, certains enfants se bouchent les oreilles avant que le film ne démarre. Ces phénomènes de pré-écriture ont pour objectif de créer, voire de renforcer, des liens entre ce qu'il se passe sur l'écran et la réalité. Le témoignage sur la façon dont va se dérouler le film s'actualise dans une dialectique entre le discours, les gestes du médiateur et le film imaginé, recréé face au public. Comme l'écrit Roland Barthes :

« Car telle est la plage étroite où se joue la sidération filmique, l'hypnose cinématographique : il me faut être dans l'histoire - le vraisemblable me requiert -, mais il me faut aussi être ailleurs : un imaginaire légèrement décollé, voilà ce que, tel un fétichiste scrupuleux, conscient, organisé, en un mot difficile, j'exige du film et de la situation où je vais le chercher. »<sup>12</sup>

En manipulant ou en racontant ce qui va se passer, le médiateur crée cet ailleurs imaginaire, en témoignant du réel mais dans une démarche d'interprétation qui émane d'un point de vue, s'adressant à un public dont il mobilise leurs sens. Les gestes ici ont une fonction pédagogique de démonstration (et non d'apprentissage), pour comprendre le film.

Cependant, ce qui est intéressant dans la situation décrite est l'engagement du corps d'un enfant : il n'est plus perçu seulement comme public mais aussi comme acteur de la situation de médiation. Plus généralement, on pourrait mobiliser ici ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni, reprenant les thèses de l'École de Palo Alto, désigne comme une « synchronie interactionnelle »<sup>13</sup>. Cette synchronie interactionnelle se définit comme une forme de comportement caractéristique de la communication humaine : lorsque deux acteurs appartenant au même groupe culturel s'engagent dans une conversation, une analyse détaillée de leurs mouvements montre que parallèlement, ils s'engagent dans une sorte de danse synchrone. Or, la parole humaine peut déclencher ce synchronisme interactionnel. Cela est d'autant plus frappant chez le jeune enfant car il ne possède pas encore tous les codes propres à l'adulte : il ne semble pas connaître le divorce entre « l'âme et le

11 Edward T. HALL, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971, p. 155.

12 Roland BARTHES, « En sortant du cinéma », *Œuvres complètes IV*, Paris, Seuil, 2002, p. 780.

13 Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1991.

corps ». On pourrait dire que le tout-petit est presque spinoziste<sup>14</sup> : rien ne semble se passer dans sa pensée qui ne passe d'abord dans son corps<sup>15</sup>. C'est alors par les sens et le corps que les médiations s'imprègnent dans l'interprétation des acteurs qui reçoivent à la fois le récit du médiateur et le geste ou la sensation émotionnelle vécue lors de la médiation. La médiation crée les conditions de l'expérience vécue.

### 3. Réactions des enfants : analyse anthropologique

Seulement, parler de la salle et de ses conventions, valeurs ou visées, sans le social qui le compose atteint ici ses limites dans la mesure où il est question d'enfants. Ces derniers adoptent des attitudes, mais celles-ci ne sont pas permanentes. Elles peuvent se figer, mais souvent elles se modifient en fonction d'un ajustement apparent aux autres camarades, notamment pendant la projection du film. Une sorte de consensus collectif informel sous-tend chaque moment et, malgré l'absence de discours et l'obscurité, cela influence largement les comportements. Concernant ces comportements, les tout-petits réagissent corporellement, de manière parfois très démonstrative, face au film. C'est d'ailleurs prodigieux de voir comment les petits écoliers se manifestent, comment le corps des enfants vit un film qui les stimule : les élèves se lèvent de leurs sièges pour accompagner littéralement le personnage. Ce sont des postures que la plupart des adultes, trop sagement assis, engoncés dans nos formes d'adultes, ne peuvent se permettre d'adopter, compte tenu de l'intégration des règles. Voici quelques exemples :

Lors de séances du programme de courts-métrages et notamment *Babador*, film d'action iranien de Abdollah Alimorad, certains enfants se lèvent de leur fauteuil pour tenter d'imiter le héros : ils quittent parfois l'écran des yeux pour combattre une autre personne qui se trouverait en face d'eux ; ils vivent à ce moment-là à tel point le film qu'ils l'oublient et poursuivent dans l'imaginaire ce que la scène a déclenché. Même le profond silence qui règne parfois ne va pas sans une sérieuse atteinte à l'émotivité. Dans le film de Hayo Freitag, *Les Trois brigands*, le public, après avoir assisté dans le silence le plus total aux difficultés de Tiffany face aux trois brigands, résout la gêne de se montrer aussi ému en compagnie des camarades, par des éclats de rire, bien souvent mal placés ; partagés entre la gouaille et la terreur<sup>16</sup>. De même, à de nombreuses séances du film *Jour de fête*<sup>17</sup> de Jacques Tati, certains enfants crient : « il est là-haut le vélo, il est là-haut ! » pour indiquer au personnage où se situe son vélo, pris dans les filets d'une barrière de train levée, qu'il cherche de façon exubérante. Certains élèves, surtout aux premiers rangs, se lèvent alors de leurs sièges pour montrer du doigt le vélo sur l'écran. Ils l'encouragent ensuite en battant des mains au rythme de la musique pour aider le personnage à aller plus vite. Certains scandent son prénom, « Françouè », roulant le « r », tout en battant des mains - sans comprendre qu'il s'agit là du prénom « François » prononcé en patois, dérivé du vieux français.

Outre ces démonstrations propres à l'enfant<sup>18</sup>, il faut également préciser qu'elles sont liées à des moments particuliers. La salle ne réagit jamais de la même façon, devant un même film présenté par le même médiateur à la même heure, dans la même salle, à quelques jours d'intervalle. Parfois, le groupe est plus sensible à un type d'humour, une autre fois il est plus captivé par les péripéties. Mais bien souvent, une sorte de constant brouhaha emplît la salle de chuchotements, de rires francs, d'échanges, d'interrogations, ou d'échos, d'expressions. Ces démonstrations physiques de

---

14 « L'objet de l'idée constituant l'âme humaine est le corps, c'est-à-dire un certain mode de l'étendue existant en acte et rien d'autre ». SPINOZA, « Éthique, II, proposition XIII », *Traité de la réforme et de l'entendement, Éthique*, Lettres, Paris, Flammarion, 2008, p. 179.

15 Et l'on sait à quel point ce monisme trouvera des échos chez Gilles Deleuze.

16 Les paroles à la sortie de nombreuses projections de ce film ont tourné autour de la question de la mort éventuelle du personnage principal, les uns disant : « Tu sais qu'il est mort » et les autres : « Mais non ! Puisque c'est lui qui raconte son histoire ! ». Ils imaginent la fin de l'histoire et beaucoup d'idées contradictoires émergent, mais le « happy end » est généralement majoritaire.

17 Séance en juin 2005, notamment au Cinéma des Cinéastes.

18 J'ai également pu observer ce type de comportements, où les spectateurs s'adressent aux personnages sur l'écran, dans des lieux où le cinéma n'est pas abordé de la même manière que dans les cinémas art & essai français, chez des adultes et des adolescents.

l'interprétation que les écoliers font de la projection, changent également suivant le nombre de classes co-présentes, le nombre d'accompagnateurs... D'ailleurs, un dispositif suisse, intitulé *La lanterne magique*, qui organise des projections de films à destination des enfants, est conçu de telle manière à ce qu'aucun parent ou accompagnateur ne soit admis dans la salle. Une des personnes qui a mis en place ce dispositif explique que « les enfants sont plus perturbés quand les parents sont là »<sup>19</sup>.

Ainsi, comme l'écrit Jean-Louis Fabiani, « le spectacle est aussi, quelque fois surtout, dans la salle »<sup>20</sup>. Quand celle-ci est remplie de tout-petits captivés par un film, le cinéma est bien un spectacle vivant, par l'interaction qui existe entre l'écran et la salle, mais également dans la salle. D'ailleurs, plus les enfants sont jeunes, plus ils applaudissent à la fin du « spectacle ».

## Conclusion

Aux termes de cette analyse, une conclusion trop générale ne peut être tirée, des observations des acteurs dans des situations de médiations cinématographiques : leurs discours, leurs postures, tout porte à croire qu'ils considèrent que les tout-petits n'ont pas une culture cinématographique encore marquée, et que cette souplesse permet justement d'insuffler une culture qui serait digne de ce nom, face à la puissance de tir de l'image télévisuelle. En effet, la mise en regard des différentes façons de concevoir et de mettre en œuvre, d'activer la culture des tout-petits, révèlent les adaptations des différents acteurs (les enfants, les médiateurs, les enseignants, les professionnels qui gèrent les dispositifs...) entre eux et la pluralité interprétative qui en émerge. À travers cette réflexion transparait la primeur accordée au contexte qui crée les rapports au cinéma et à l'école. En effet, les acteurs sont enclins à adopter des postures et des discours parfois différents, suivant l'objet ou le sujet qu'ils ont en face d'eux : culture télévisuelle, culture artistique, en lien avec « le » très jeune public.

Seulement, on comprend que la rencontre avec la personne, l'œuvre ou la situation suffisent pour apporter à l'écolier l'objectif finalement visé par tous les types de dispositif : une ouverture en vue de l'élaboration d'une culture commune. Un médiateur le dit explicitement : « Il est des groupes où la rencontre avec le médiateur et la démarche artistique si un atelier s'ensuit sont bien plus importantes que le film lui-même. »<sup>21</sup>

## Bibliographie

- Anne BARRERE, Nicolas SEMBEL, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 128, 2002.  
Roland BARTHES, « En sortant du cinéma », *Œuvres complètes IV*, Paris, Seuil, 2002 [1975], pp. 778-782.  
Jean-Louis FABIANI, *Après la culture légitime - Objets, public, autorités*, Paris, L'Harmattan, coll. Sociologie des arts, 2007.  
Edward T HALL, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.  
Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1991.  
SPINOZA, « Éthique, II, proposition XIII », *Traité de la réforme et de l'entendement, Éthique*, Lettres, Paris, Flammarion, 2008.  
Serge TISSERON, *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob, 2002.  
Serge TISSERON, *Manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision*, Paris, Bayard, 2004.

---

19 Intervention du co-directeur de la Lanterne Magique, de la Rencontre internationale Cinéma et Enfance organisée par l'Eden cinéma / le Volcan au Havre, le 05.04.2006.

20 Jean-Louis FABIANI, *Après la culture légitime - Objets, public, autorités*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 226.

21 Entretien mené le 03.06.2009 auprès d'une intervenante documentariste.





### Enfance & Cultures

Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –  
Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,  
9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010  
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>

Jérôme TRYSTAM, *De la culture dans le biberon, l'enfance de l'art ?*, DESS « Direction de projets culturels », Université Pierre Mendès France, octobre 2003.

---

#### Citer cet article :

Perrine Boutin, « Le rapport des « tout-petits » au 7<sup>e</sup> art : débats autour d'École et cinéma », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/boutin.pdf>, Paris, 2010.