

LE CINEMA : UNE DISCIPLINE SANS MATIERE

Malik Habi
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

[...]

3. QUAND LES PRECAUTIONS NE SONT PLUS DE MISE...

Après avoir rapidement recensé les quelques tensions et divergences théoriques existant entre le cinéma et la littérature, je crois utile maintenant de retourner aux programmes scolaires, déjà examinés au début de cet article, pour voir si les enjeux et dangers méthodologiques d'une approche comparatiste que la théorie nous a enseignés y ont fait l'objet de quelques précautions.

3.1. Les programmes de français et leurs images folles

Je commencerai d'abord par examiner les programmes du collège, les plus récents ; ce sont donc ceux entrant en vigueur en septembre 2009 qui retiendront mon attention.

J'ai mentionné, au début de cet article, que ces nouveaux programmes se singularisaient des précédents parce qu'ils accordaient à l'image une place à part entière et lui reconnaissaient un « discours ». Et cette reconnaissance se traduit par une liste de notions spécifiques au « discours visuel », ainsi déclinées de la sixième à la troisième :

En ce qui concerne les outils d'analyse, des entrées simples, aisées à mettre en œuvre, sont retenues pour la Sixième : premières notions de cadrage, de composition, dont l'étude des plans (p. 6).

Les notions étudiées en Sixième sont complétées [en cinquième] par l'étude des angles de prise de vue, des couleurs et de la lumière (p. 8).

En classe de Quatrième [...] les rapports entre texte et image sont approfondis autour de la notion d'ancrage (p. 10).

En classe de Troisième [...] le professeur fournit aux élèves des outils d'analyse pour l'image animée ; il les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision (p. 12)¹.

Si ces programmes font mine d'adopter une certaine progression en matière d'analyse des images, on peut être quelque peu sceptique, voire déconcerté, par leur formulation ou leur manque de précisions. En effet, on peut s'étonner de l'intitulé de certaines notions. Que peuvent bien vouloir dire ces « **premières** notions de cadrages » pourtant si « simples » et « aisées à mettre en œuvre » en sixième ? Et la « notion d'ancrage » à étudier en classe de quatrième, désigne-t-elle la catégorie définie par Barthes pour appréhender les liens unissant message iconique et message linguistique ?...

On peut s'étonner aussi de l'absence de précautions prises pour appréhender les images, mises toutes ici sur un même plan. Peut-on parler d'angle de prise de vue pour aborder le point de vue adopté dans un tableau ? La notion de plan est-elle opératoire pour l'étude d'un tableau ? La réflexion engagée sur le format de ce même tableau peut-elle être transposable à l'étude du format d'un film ? La réponse est non bien entendu. Et ces « outils d'analyse pour l'image animée » que « le professeur fournit aux élèves », quels sont-ils ?

Si l'on arrache un peu le premier vernis de cette liste de notions nouvelles, on verra apparaître, par endroits et en dessous, les traces des anciens programmes de français du collège de 1995. En effet, voici ce que l'on peut lire au fil des pages de ces nouveaux programmes :

Le professeur fait prendre conscience de l'existence de différents types d'images fixes et animées [...] ainsi que de leurs différentes fonctions. Parmi celles-ci, il privilégie la fonction narrative (p. 6). [Classe de sixième]

Il (le professeur) poursuit l'étude des fonctions de l'image, en insistant sur la fonction descriptive (p. 8). [Classe de cinquième]

En classe de Quatrième, l'étude de l'image privilégie les fonctions explicative et informative (p. 10).

En classe de Troisième [...] c'est la fonction argumentative de l'image qui est développée (p. 12).

On ne peut qu'être surpris de retrouver ici la trace des formes de discours des précédents programmes de français alors que celles-ci ont été évacuées, à demi-mot, des nouveaux. En effet, outre le fait que la grammaire de discours a quasiment disparu de ces nouveaux programmes², ceux-ci ne font pas mention des formes de discours dans leur préambule, l'objectif nouveau étant « l'acquisition de plusieurs

1. *Op. cit.*, cf. note **Erreur ! Signet non défini.**

2. Elle est abordée de manière assez sommaire en classes de quatrième et de troisième.

grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences » (p. 1). Ces formes de discours n'y sont plus mentionnées qu'aux rubriques « expression écrite » et « expression orale ». Pour la lecture des textes, il n'en est pas question.

On peut alors pointer un paradoxe puisqu'elles réapparaissent, dans ces nouveaux programmes, sous la forme étonnante de fonctions de l'image : on demande de transposer à la lecture de l'image des catégories jugées jadis intéressantes et utiles pour appréhender et lire les textes du cours de français.

On peut, bien sûr, supposer qu'il n'en est rien, que cette étude des discours va de soi et s'impose comme une évidence dans le cours de français, et que cela n'est qu'un effet de lecture des programmes lié à la réaffirmation de la grammaire et de l'orthographe (re)prenant tant de place désormais. Si tel est le cas, on ne peut que déplorer un certain empressement dans l'élaboration et la constitution de ces programmes, voire une absence de précautions en ce qui concerne au moins l'enseignement des images. La rupture affichée par ces nouveaux programmes avec les précédents est donc bien réelle mais ils apparaissent plus maigres dans leur forme et plus confus dans leur contenu. Pour ne prendre qu'un exemple, voici ce que mentionnait le précédent programme de la classe de quatrième :

Dans l'étude du dialogue, on utilisera des enregistrements audiovisuels montrant des dialogues de théâtre, de cinéma, de télévision.

D'autres images peuvent être analysées, au choix du professeur, notamment en relation avec les sources culturelles étudiées. Dans tous les cas, on engage l'étude des questions de point de vue (cadrage, angle de prise de vue) et de leurs implications (qu'est-ce qui est montré ? qu'est-ce qui est caché ? qu'est-ce qui est mentionné par des mots et non par l'image ? comment certains éléments sont-ils mis en relief et d'autres minorés ?). On passe ainsi, peu à peu, de l'observation des images à l'étude du discours visuel³.

Les précautions prises ici, les exemples de supports donnés ainsi que la relative liberté accordée au choix de ceux-ci (« peuvent », « notamment »...) ainsi que les questions posées aux sons et aux images me semblent plus limpides et plus susceptibles de comprendre ce que l'on entend par « discours visuel ».

L'autre dommage de ces nouveaux programmes, en termes d'images, est paradoxalement l'introduction de l'histoire des arts. Si cet enseignement transversal est un possible pour coordonner les contenus artistiques et culturels de toutes les disciplines enseignées au collège et pour permettre une ouverture culturelle plus grande, il n'empêche que son contenu peut paraître ambitieux⁴ (certaines « formes » artistiques convoquées par exemple : urbanisme, arts des jardins, arts appliqués, design, objets d'art, arts populaires, technologies de création et de diffusion musicales...) et risque de diluer et de fragmenter l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans de trop vastes ensembles (historiques, génériques – « les arts du visuel » – et thématiques).

3. Programmes de 5^e et de 4^e, BO hors série n° 1 du 13 février 1997.

4. Même si, dans le préambule du programme de français, le point consacré à l'histoire des arts s'ouvre par ces mots : « Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique »...

De ce fait, l'espace consacré à l'étude des images en classe de français a réduit comme peau de chagrin, étant donné que l'histoire des arts fait, elle aussi, l'objet d'un point précis dans le programme de français, et ce pour chaque niveau d'enseignement. Le danger est donc double et quasi insoluble : on risque de moins travailler l'image ou, au contraire, de ne la travailler que dans la perspective de l'histoire des arts, c'est-à-dire de manière thématique (cf. les six thématiques retenues pour le collège). Une image thématique donc...

Cette histoire des arts n'est pas sans avoir quelques incidences sur le programme de « lecture de l'image » du cours de français puisque les entrées proposées pour celui-ci sont essentiellement historiques et historico-littéraires : « Le professeur puise principalement dans l'iconographie très riche liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation au fil des siècles » en sixième, « le professeur s'intéresse prioritairement à la représentation des époques médiévale et classique » en cinquième, « l'image peut aussi contribuer à la compréhension des caractéristiques du romantisme » en quatrième, « la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision » (donc les XX^e et XXI^e siècles) sera abordée en troisième. Ainsi, les entrées du programme de français et les thématiques de l'histoire des arts se recoupent. Et l'on peut affirmer, sans trop de risques, qu'il y a de fortes chances pour que ce travers soit également à l'œuvre dans le cours de français des lycées généraux, technologiques et professionnels.

3.2. L'adaptation cinématographique ou comment dévoyer le film

Je rebondis sur cette « problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision » pour aborder maintenant les programmes du lycée. Je ne traiterai pas ici des programmes de français des classes de seconde et de première, étant donné qu'ils présentent les mêmes défauts que ceux du collège, peut-être même plus accentués, à savoir une absence réelle de progression et le caractère très évasif des remarques et préconisations ayant trait au discours visuel. Contrairement à ceux du collège, ils ont au moins le mérite d'afficher clairement l'absence de toute progression (cf. les deux ou trois phrases contenues dans la totalité du programme).

Par conséquent, il est préférable d'analyser celui de la classe de terminale L puisque, comme nous l'avons vu plus haut, il contient deux objets d'étude consacrés à l'image : « Littérature et langages de l'image » et « Littérature et cinéma ». C'est le second qui retiendra mon attention en raison de la narrativité revendiquée des deux supports et de la question cruciale du processus d'adaptation cinématographique. Je ne reviendrai pas ici sur l'éviction du genre documentaire, je la déplorerai simplement encore une fois⁵.

En premier lieu, je tiens à souligner les infinies précautions prises par les documents officiels pour traiter de la particularité de l'objet cinéma ; il est fait mention des « spécificités du langage cinématographique », du « récit filmique et de ses modes d'énonciation », ou encore du cinéma qui « est langage » car « il

5. Sur l'enjeu de l'introduction de ce genre cinématographique à l'école, je renvoie aux contributions de Jean-Luc Lioult et de Marine Place dans le présent numéro.

construit, lui aussi, par ses moyens propres, une représentation polysémique du réel qui ne saurait être réduite à une figuration référentielle ». La difficile question de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire fait l'objet de tout autant de précautions :

– « Le problème qui se pose alors est celui de l'adaptation et de l'autonomie du langage cinématographique » ;

– « Les élèves découvriront que la question n'est pas celle, intuitivement première, de l'adéquation, mais celle de la construction d'une œuvre nouvelle dans le langage qui est le sien » ;

– « l'œuvre cinématographique s'impose comme une création à appréhender dans un contexte (culturel, générique, stylistique) qui lui est propre »⁶.

Si les programmes prennent de si rigoureuses précautions, c'est que la question de l'adaptation est un débat très ancien et surtout très sensible entre littérature et cinéma⁷. Comme le rappelle André Gardies, dans son ouvrage *Le récit filmique*⁸, « les analyses comparées entre littérature et cinéma, entre film et roman, ont donné naissance à une constellation d'idées reçues ou, à tout le moins, de fausses questions. » En effet, la théorie littéraire a longtemps vu des équivalences entre ces deux types de productions artistiques là où il n'y en avait pas : « Il n'y a point d'équivalence entre roman et film, entre littérature et cinéma ; tout au plus des similitudes dont il faut, de surcroît, saisir aussi exactement que possible les lieux et les modes de manifestation. Adapter un roman à l'écran ce n'est pas établir une équivalence entre l'écrit et le film. » Pour exemple, « comparer le *Journal d'un curé de campagne* de Bernanos et le film du même titre de Robert Bresson (1951) en se demandant si ce dernier a été fidèle ou non au roman et pourquoi, n'a jamais conduit qu'à valider, sous des dehors rationnels, des préférences strictement subjectives ». De la même manière, il n'y a pas d'équivalence « entre le plan et le mot, la séquence et le paragraphe, le panoramique ou le travelling et tel passage descriptif » ; « la seule similitude c'est que, dans un cas comme dans l'autre, on élabore des unités de taille supérieure en assemblant des unités plus petites ». Enfin, « de la même pensée procède cette remarque, souvent présente dans les manuels scolaires (et le cinéma est alors invité à servir de faire-valoir au texte littéraire), selon laquelle tel paragraphe descriptif, dans son agencement, serait l'équivalent d'un mouvement panoramique ou travelling ».

Cette parenthèse interpelle puisque les programmes, comme nous l'avons vu plus haut, malgré leurs moult précautions, procèdent à de semblables rapprochements (le rapprochement effectué entre le montage et « la composition (*dispositio*) », « le passage aux dialogues en situation et non plus rapportés »...). En effet, il ne faut pas oublier que le principal objectif de ce cours de terminale est la

6. Alain Viala *dir.*, *Accompagnement des programmes*, « Littérature, classe terminale de la série littéraire », Scérén-CNDP, collection Lycée, août 2002, p. 35.

7. Pour exemple, l'ouvrage de Jeanne-Marie Clerc, *Littérature et cinéma* (1993, Paris, Nathan Université, collection « Fac. Cinéma »), qui interroge les représentations réciproques construites par les écrivains et les cinéastes au XX^e siècle ainsi que les liens souvent ambigus entre la littérature et le cinéma.

8. *Op. cit.* (cf. note **Erreur ! Signet non défini.**), p. 3-8. L'introduction du livre (« En forme d'introduction : quelques mots sur l'adaptation »), claire et concise, est éclairante sur la question.

littérature et que, par conséquent, c'est l'étude du livre (dont s'inspire le film) qui prévaut, que ce livre est le point de départ et d'arrivée de l'étude.

Mais comme le rappelle Gardies, l'approche comparatiste du livre et du film implique un changement de posture vis-à-vis de l'œuvre littéraire qu'il convient de considérer « non comme une œuvre à caractère artistique, mais plutôt comme une sorte de banque de données. Le réalisateur puise dans le texte qu'il décide de porter à l'écran un ensemble d'instructions qu'il peut tout à loisir retenir, sélectionner ou augmenter de ses propres ajouts ». Il prend ainsi l'exemple « de la description inaugurale de Saumur, dans *Eugénie Grandet* » en rappelant que, dans une approche véritablement comparatiste, la question n'est pas de savoir quels sont les « équivalents cinématographiques de la description » que le film va utiliser « mais de savoir si l'instruction "description de la petite ville" sera retenue ou non, et comment, éventuellement, elle sera traitée narrativement à partir des données propres au langage cinématographique ».

On sait le genre d'objections que peut susciter cette nouvelle posture ; d'ailleurs Gardies les anticipe : « Assurément, dans cette démarche, la littérature ne trouve pas son compte puisque sa dimension artistique est ignorée » « et l'on pourrait s'en offusquer, mais cela permet de mieux comprendre la singularité créatrice du cinéaste ». « Si le roman (ou la nouvelle) et son adaptation filmique ont en commun la narrativité, ils restent irréductibles quant à leur écriture ».

Mais pour qu'il en soit ainsi, encore faudrait-il que le véritable objectif visé par l'étude de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire à l'école (en classe de terminale L ou en classe de troisième des collèges) soit celui-ci...

3.3. Entre théorie et pratique, une discipline insaisissable

Je voudrais maintenant revenir sur l'enseignement du cinéma-audiovisuel au lycée, décrit dans la première partie de cet article. La configuration de cet enseignement optionnel et de spécialité est différente de celle du français au point qu'il peut paraître difficile d'en saisir les contours ou les modalités. En effet, cet enseignement se veut à la fois théorique, pratique, esthétique et culturel et il combine, de ce fait, deux approches (et donc deux postures) différentes : une approche, disons-le rapidement, pratique (le cinéma est un art avec ses méthodes et ses techniques) et une approche plus théorique (la filmologie, qui analyse un corpus de films, relève des sciences humaines). Or ces deux aspects sont pris en charge par le même cours, et donc pilotés par le même enseignant.

Dans les faits, il y a un hiatus entre cet enseignement pratique et celui plus théorique du cinéma puisque cette « partie » pratique est essentiellement confiée à des intervenants extérieurs qui doivent s'improviser, pour l'occasion, non seulement pédagogues mais aussi didacticiens. Et cela n'est pas sans poser quelques problèmes quant au statut de l'enseignant, *a priori* seul spécialiste dans la classe des modes de transmission des savoirs. C'est là un grand paradoxe que de faire appel, dans ces enseignements artistiques, à des intervenants extérieurs. Cela est indispensable certes... Mais cela ne va pas de soi quand il s'agit de l'acte d'enseigner. D'où la nécessité peut-être d'une didactique du cinéma...

On pourrait ici plaider pour la création d'un CAPES de cinéma-audiovisuel où l'enseignant, au même titre que celui d'arts plastiques, serait évalué sur et enseignerait des contenus à la fois pratiques et théoriques.

Concrètement, une telle proposition est tenable quand on sait que cet enseignement optionnel et de spécialité nécessite, de la seconde à la terminale dans un même lycée, au moins dix-huit heures de cours. Mais on sait aussi le mirage que peut constituer une telle proposition, tout simplement en observant, à l'œuvre, la mécanique actuelle d'autres concours de recrutement : a-t-on besoin nécessairement d'une agrégation de grammaire pour enseigner la grammaire en français ? Et, dans ce cas, pourquoi n'y a-t-il pas de CAPES de grammaire ? Ou d'orthographe ? Ou de « lecture » ou d'« écriture » ? Ou encore de « littérature » ?

À l'école, la « littérature » ne consiste pas à apprendre à écrire des textes littéraires (c'était autrefois le but de la rhétorique, mais précisément pas aujourd'hui de la discipline « lettres ») ; c'est pourquoi, à ce même CAPES de lettres, on ne demande pas au candidat de composer un poème ou une scène de tragédie... Cette réflexion renvoie à l'origine des « enseignables », comme le dit Chervel⁹ : soit on enseigne l'art lui-même (avec ses techniques), soit le savoir théorique sur cet art (comme pour ce qui est de la littérature enseignée en classe). L'école a donc à transmettre des savoirs en partie issus des disciplines universitaires.

Pour en revenir au cinéma, il y a là comme une partition curriculaire et disciplinaire : au lycée, on envisage des spécialistes du cinéma, comme art à *faire* (avec ses techniques et ses savoir-faire) ; de la maternelle à la Terminale, en classe de français, on envisage un cinéma *fait* (avec ses savoirs et ce qui suppose de métalangage issu des sciences humaines).

À n'en point douter, nous avons affaire à deux disciplines totalement différentes car construites à/pour des fins différentes : l'une se rapproche des arts plastiques en cela qu'elle est un lieu de pratique et de réflexion sur cette dernière, l'autre se rapproche de la littérature en cela qu'elle étudie un corpus et son fonctionnement ; et c'est peut-être là une autre explication de l'intégration jugée facile du cinéma dans le cours de français.

IL N'Y AURA SANS DOUTE JAMAIS DE DISCIPLINE « CINEMA »...

... C'est du moins ce que laisse supposer la politique culturelle et scolaire actuelle.

De ma lecture critique des programmes de français du collège et du lycée, je pointerai pour conclure quelques faits saillants qui disent clairement la place accordée au cinéma. Certes le cinéma fait désormais partie intégrante des programmes de français du collège et des lycées. Cependant, si ces programmes affichent une certaine continuité dans les apprentissages de l'image en général, et du cinéma en particulier, de l'école au lycée, on ne peut que constater l'état d'esquisse de toute progression, tant les recommandations faites aux enseignants s'avèrent maigres ou confuses. De plus, les objectifs assignés à l'étude de l'objet cinéma en

9. *Op. cit.*

classe de français sont largement soumis à ceux de l'étude du texte littéraire. Oui, l'objet cinéma est présent dans la matière *français* ; non, cet objet ne s'est pas encore constitué comme discipline, au même titre que la grammaire, l'orthographe, etc.¹⁰

Au mieux, on peut simplement acter les linéaments de la constitution d'une discipline « image », sinon « cinéma », encore fortement transversale. Si les nouveaux programmes du collège et ceux du lycée accordent à l'image une place à part dans le cours de français, c'est confusément que cela se fait. Et la nouvelle introduction de l'histoire des arts, dont l'objectif « est de donner à chacun une conscience commune » (« celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde »), ne pourra que rendre les choses davantage confuses.

On voit bien ici à l'œuvre le mécanisme propre à la constitution de toute discipline scolaire décrit par André Chervel¹¹ : l'école sélectionne et forge des concepts utiles aux finalités qu'elle se fixe, celles-ci variant selon les périodes historiques et politiques (d'où certains relents politiques perceptibles dans les objectifs assignés à l'histoire des arts).

Une chose est certaine, toutes ces considérations donnent le vertige quand il nous faut envisager la posture de l'enseignant dans ce réseau complexe de savoirs, de « lieux » minutieusement découpés pour ces savoirs eux-mêmes, d'injonctions confuses ou paradoxales... Une posture bien inconfortable...

Et l'on ne saurait régler la difficulté de cette posture par quelques « bonnes idées », comme celles d'Alain Bergala, dont la « dévédéthèque de classe » et la « pédagogie des fragments mis en rapport »¹². Dans son ouvrage, Bergala aborde le problème de la posture du professeur quand il s'agit d'enseigner le cinéma. Et voici ce qu'il propose :

Lorsqu'il prend le risque volontaire, par conviction et par amour personnel d'un art, de se faire « passeur », l'adulte change lui aussi de statut symbolique, abandonne un moment son rôle d'enseignant tel qu'il est bien défini et délimité par l'institution, pour reprendre la parole et le contact avec ses élèves depuis un autre lieu de lui-même, moins protégé, celui où ses goûts personnels entrent en jeu, ainsi que son rapport plus intime à telle ou telle œuvre d'art, où le « jeu » qui pourrait être néfaste dans son rôle d'enseignant devient pratiquement indispensable à une bonne initiation.

Il poursuit sa réflexion en ces termes :

C'est toute la différence entre ce que l'institution est en droit d'attendre d'un enseignant en train de faire un cours dans sa discipline, et ce que ce même enseignant peut trouver comme place « autre » et comme rapport différent avec ses élèves lorsqu'il sort du cadre de « son » enseignement, serait-il artistique, pour se faire « passeur », initiateur, dans un domaine de l'art qu'il a

10. Pour la distinction entre discipline et matière, cf. note **Erreur ! Signet non défini.**

11. André Chervel, *op. cit.*

12. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, 2002, Paris, Cahiers du cinéma, collection « essais ». Alain Bergala est, entre autres, enseignant de cinéma à Paris III.

choisi volontairement parce qu'il le touche personnellement. Cette différence, pour peu qu'elle soit bien tenue, avec une claire conscience des deux rôles, ce décalage peut faire du bien à tout le monde, enseignant et élèves¹³.

Je ne m'étendrai pas sur cette douteuse métaphore du « passeur », toute empreinte de nostalgique des cinéclubs et des *Cahiers du cinéma* d'après-guerre, cette métaphore pseudo-clandestine du « passeur » qui entrerait forcément en résistance pour organiser la rencontre entre le film et les élèves. Et même si Bergala l'anticipe dans son ouvrage, cette confusion entre la personne et son statut d'enseignant me semble tout à fait dangereuse car anti-professionnelle.

La posture de l'enseignant est rendue encore plus difficile par l'instabilité des finalités et des objectifs assignés aux images, et surtout au cinéma, depuis qu'ils ont fait leur entrée à l'école. En effet, chaque décennie y va en quelque sorte de son mot d'ordre : il y a d'abord eu l'éducation au regard et le développement du regard (et donc du sens) critique ; puis l'étude du discours visuel afin de mieux dominer les images (les bonnes et les mauvaises images auxquelles l'élève est quotidiennement soumis) ; enfin la culture humaniste et la connaissance du patrimoine cinématographique.

À tous ces mots d'ordre qui se sont succédé au fil des époques et des mandats politiques, j'opposerai simplement, pour conclure, le concept d'image pensive, forgé par Jacques Rancière dans son ouvrage *Le spectateur émancipé*¹⁴ :

Une image n'est pas censée penser. Elle est censée être seulement objet de pensée. Une image pensive, c'est alors une image qui recèle de la pensée non pensée, une pensée qui n'est pas assignable à l'intention de celui qui la produit et qui fait effet sur celui qui la voit sans qu'il la lie à un objet déterminé. La pensivité désignerait ainsi un état indéterminé entre l'actif et le passif.

Parfaite synthèse de l'objet et du sujet, qui suppose la possibilité d'un apprentissage – et donc d'une didactique – du cinéma...

13. *Idem*, pages 42-43.

14. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, 2008, Paris, éditions La Fabrique, page 115.