

## **ATELIERS PEDAGOGIQUES**

### **« EDUCATION AU CINEMA ET PRATIQUES NUMERIQUES »**

Master Professionnel 1<sup>ère</sup> année

« Didactique du cinéma »

Université Sorbonne Nouvelle Paris III /IRI



Introduction .....	3
"Voir le son, écouter l'image", atelier de l'école Saint Merri, Paris 4è .....	10
"Mise en scène d'un affrontement dans l'espace", atelier de l'école La Tour d'Auvergne, Paris 9è.....	16
"La magie, le rêve : vrai et faux au cinéma", atelier de l'école Manin, Paris 19è .....	22

# Introduction

Caroline Archat<sup>1</sup>

Pour introduire cette matinée de présentation, je voudrais préciser le cadre d'action de l'Institut de Recherche et d'Innovation dans le domaine de l'éducation culturelle et artistique.

L'IRI a été créé en 2006 par Bernard Stiegler qui était directeur du Département culturel du Centre Pompidou pour répondre et anticiper les mutations qui affectent les pratiques culturelles, mutations provoquées par l'énorme révolution technologique que nous vivons depuis deux décennies.

Pour ce qui nous concerne plus directement, disons que les enfants d'aujourd'hui grandissent dans la publicité, le marketing, dans la mise en scène de soi qui trouvent d'énormes possibilités de développement sur le web<sup>2</sup>. Cette technologie, née dans les années 1980, a donné naissance à un marché exponentiel de circulation d'informations et de connaissances<sup>3</sup>. Dans un tel contexte d'accélération des développements technologiques et des pratiques qui leur correspondent, dans un tel paysage de globalisation des usages qui draine des millions d'utilisateurs (800 millions pour Facebook, 1 milliard pour Google) nous cherchons à l'IRI à utiliser quelques-unes de ces ressources techniques pour alimenter, nourrir ce que Bernard Stiegler appelle une « modernité réflexive »<sup>4</sup>.

Il s'agit pour notre propos d'aujourd'hui, de défendre, de consolider certaines valeurs et exigences : l'éducation à la critique, la liberté de choisir et de penser, l'inscription dans des groupes de socialisation diverses au-delà d'un désir immédiat d'appartenance ou d'accumulation d'« amis » de surface. Il s'agit d'encourager l'inscription du plus grand nombre, des plus jeunes au moins, dans un processus culturel qui donne à chacun la possibilité de se construire comme *sujet* dans la relation qu'il entretient avec les œuvres humaines<sup>5</sup> ; qui donne à chacun la possibilité de se lier à d'autres hommes au-delà du présent puis d'agir au regard des valeurs et des désirs qui émergent dans les différentes filiations qu'il tisse<sup>6</sup>.

L'engagement de l'IRI consiste alors à se saisir des possibilités technologiques actuelles pour ne pas les subir, pour armer ceux qui vont grandir dans ce paysage afin qu'ils n'en soient pas les victimes.

Face à cette ambition sérieuse et vaste, nous agissons sur des terrains réduits et précis parce que nous avons plus de questions que de réponses ou de solutions clé en main. L'usage du numérique pour l'éducation est une question sérieuse qui implique des expériences, des innovations dans les pratiques elles-mêmes de l'enseignement et de la transmission des savoirs. Nous agissons avec des étudiants, des enseignants, des responsables éducatifs, des acteurs culturels engagés pour qui la prise de risque est inhérente à l'action.

---

<sup>1</sup> Caroline Archat est docteure en Sciences de l'Éducation. Elle est chargée de cours dans le Master Professionnel « Didactique des images » de l'Université Sorbonne nouvelle Paris 3 et coordonne les expérimentations pédagogiques de l'Institut de Recherche et d'Innovation.

<sup>2</sup> En mars 1980, Tim Berners-Lee un chercheur anglais met au point un logiciel, Enquire, qui permet de naviguer entre des documents ne se trouvant pas sur le même système à l'aide de liens hypertextes. Après 9 ans passés à peaufiner cette nouvelle technologie, Tim Berners-Lee remet au Cern une proposition d'organisation de son système informatique formalisant ses travaux. Il souhaite alors rendre accessible le réseau internet à tous en permettant à chaque internaute de passer d'un contenu à un autre : la toile. Le World Wide Web naît ainsi avec la création du premier site web le 25 décembre 1990.

<sup>3</sup> Pour ne citer qu'une des conséquences de ce qui se passe aujourd'hui avec cette technologie, le mois dernier, Facebook a acheté Instagram pour la somme d'1 milliard de dollars. Cette société a développé une application qui permet de prendre des photos avec son portable, de les colorer et de les modifier pour en changer le «look», et de les partager instantanément avec ses « amis ». Créée il y a deux ans, elle draine aujourd'hui 30 millions d'utilisateurs.

<sup>4</sup> Stiegler Bernard, « La modernité sans la modernisation », Émission spéciale Agora des savoirs, Centre Rabelais, 16 juin 2010.

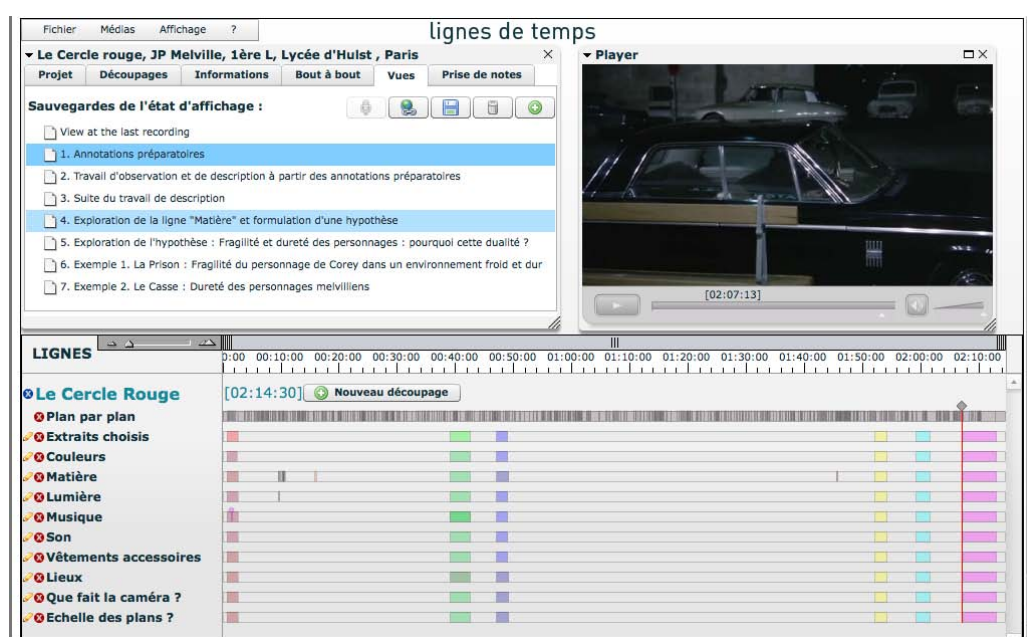
<sup>5</sup> Selon I. Meyerson, l'art est l'ensemble des productions les plus abouties de la nature humaine. Voir, Meyerson Ignace, *Existe-t-il une nature humaine ? Psychologie historique, objective, comparative*, éditions : Les Empêcheurs de tourner en rond, 2000.

<sup>6</sup> Simmel Georg, *La Tragédie de la culture et autres essais*, Paris : Éditions Rivages Poche, 1988 (1918).

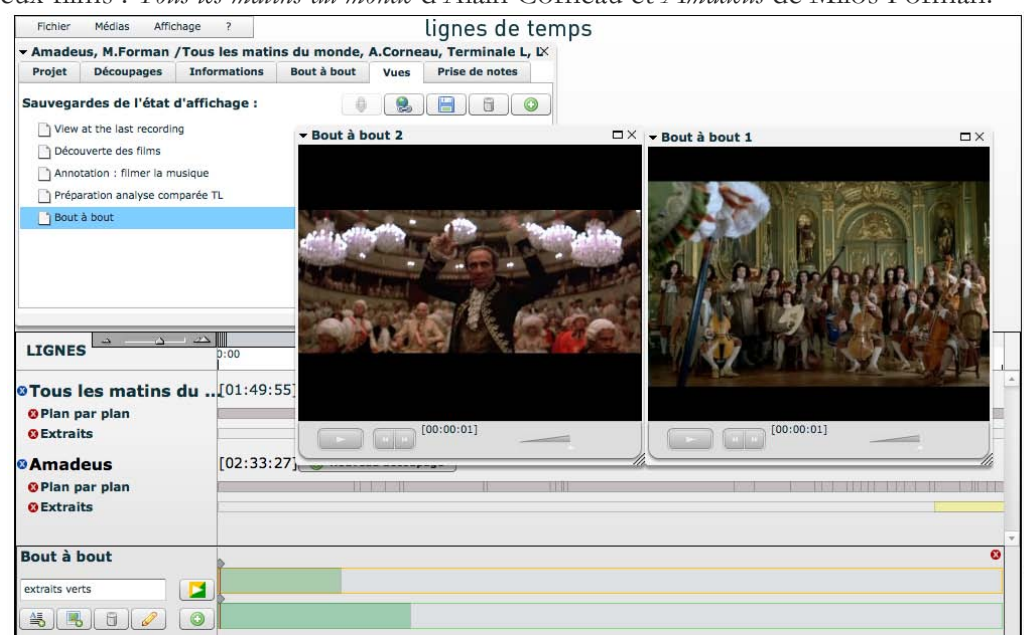
Nous expérimentons plus particulièrement l'outil *Lignes de temps* disponible sur une plateforme créée par l'IRI en faisant l'hypothèse qu'il est susceptible de favoriser la construction de cette capacité à la critique, à la pensée réflexive, à créer des filiations avec des réalisateurs, des artistes, des auteurs, etc.

Cet outil de lecture et d'annotation permet d'observer attentivement et de développer un regard, un discours, un point de vue sur des objets audiovisuels. La verticalité des lignes construites par l'utilisateur permet une lecture croisée des contenus.

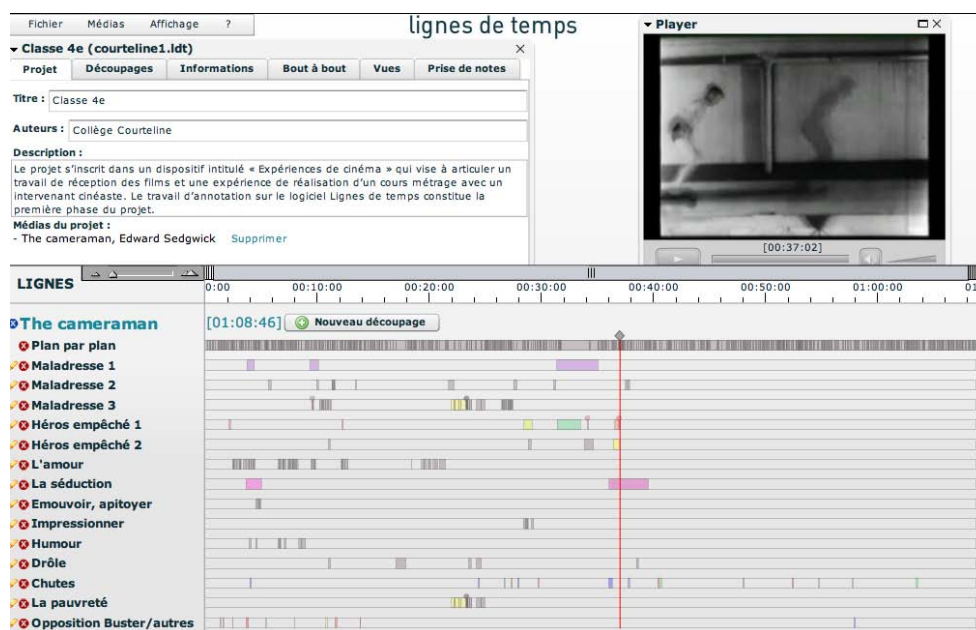
*Lignes de temps* propose un espace qui donne du temps à l'utilisateur de regarder, de sentir, de penser, de créer des liens. Ci-dessous, différentes entrées ont été proposées à des élèves de terminale littéraire pour observer attentivement sur chaque extrait de couleur les qualités de la matière, de la lumière, de la musique, etc.



Il rend possible la correspondance, la comparaison. La figure ci-après illustre le travail d'une classe de terminale littéraire qui a étudié les éléments de la mise en scène de la musique dans deux films : *Tous les matins du monde* d'Alain Corneau et *Amadeus* de Milos Forman.



*Lignes de temps* est aussi un outil favorisant la contribution entre divers utilisateurs ou groupes d'utilisateurs (classes, établissements, amateurs, médiateurs etc.). Il contribue de ce fait à l'établissement d'une sociabilité centrée sur une activité d'écoute, d'observation, de réflexion, de mise en mots, centrée sur un intérêt, un objet culturel partagé. Voici les premières annotations produites par une classe de collège, réunies sur une même interface, point d'appui pour un début d'analyse en collectif de la première moitié du film *Le Cameraman*.



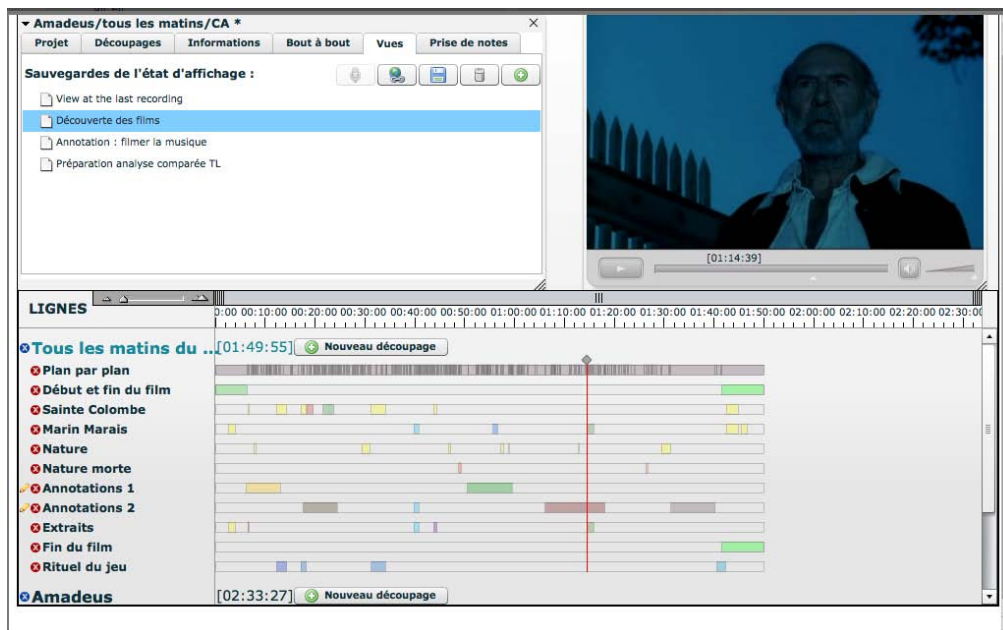
Avec ces quelques exemples, nous voyons que cet outil ouvre un champ de possibles à explorer autour de l'activité d'annotation.

Il existe à l'heure actuelle de nombreux outils d'annotation sur le web dont Michael Bourgatte, chercheur à Telecom ParisTech, propose une typologie dans une de ses publications récentes. L'annotation écrit-il est une « activité d'ajout textuel ou graphique qui vient se greffer à un contenu préexistant qu'il soit ou non numérique ; c'est aussi le résultat de cette activité<sup>7</sup>. » C'est par conséquent le résultat d'une « consultation active » d'un contenu (je cite toujours Bourgatte).

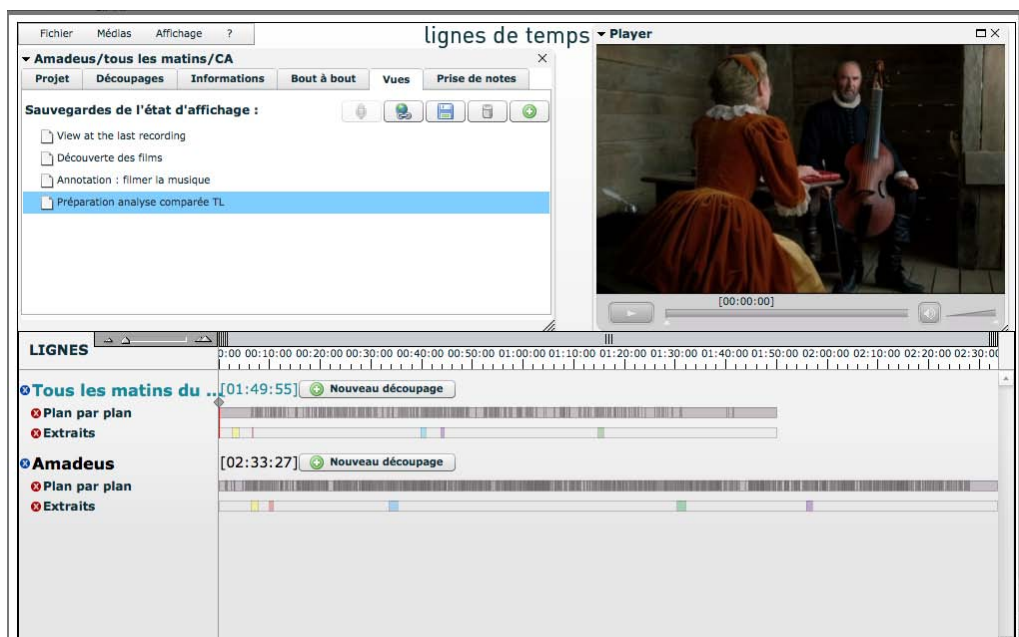
Mais *Lignes de temps* présente la particularité, qui me semble essentielle pour le monde scolaire, d'approfondir l'activité d'annotation, il permet d'aller au-delà de ce que proposent aujourd'hui des outils comme Youtube, Allociné ou Vodkaster. Avec *Lignes de temps*, je peux isoler une partie du film tout en ayant toujours accès à sa globalité, je peux changer les échelles de perception, explorer du très fin tout en englobant l'ensemble du film.

Dans ce champ des possibles à explorer, plusieurs niveaux d'annotations peuvent être identifiés. Il y a d'abord le travail exploratoire, ensuite le travail de publication. Sur un premier niveau exploratoire, je suis spectateur, enseignant ou médiateur. Je me promène dans le film et je m'arrête sur certains aspects, moments, caractéristiques. Je cherche ce que je vais proposer aux élèves. Je multiplie les découpages, les lignes et les segments de couleurs, j'arrive à une représentation graphique du film un peu anarchique, qui fait ressortir des pistes (Exemple dans la figure ci-dessous).

<sup>7</sup> BOURGATTE Michael, « L'écran-outil et le film-objet », *Ecrans et média* n°34 MEI, (Dir. Thierry Lancien), L'Harmattan, 2011.

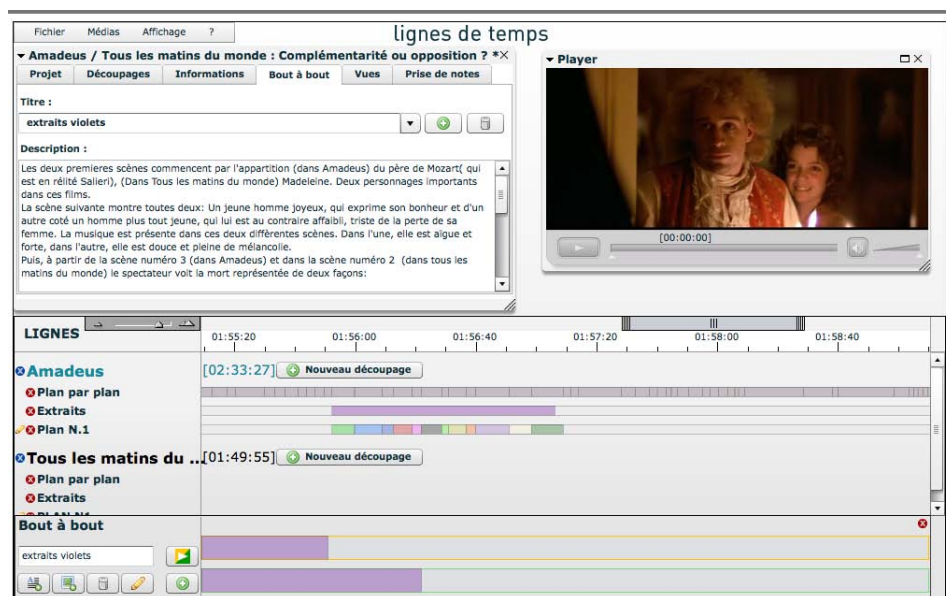


Ensuite, je veux faire travailler des élèves sur ce film. Je prépare des activités, j'entre dans une phase de publication. Ici le travail que j'effectue sur *Lignes de temps* a une valeur structurante : organisation ou réduction des lignes, mise en ordre des annotations pour cadrer l'activité et formuler des consignes.



Sur un deuxième niveau exploratoire, je suis un élève, je travaille sur les annotations préparées par l'enseignant ou le médiateur. Je me situe dans un cadre de travail précis. J'explore le film en créant des annotations, je me l'approprie. Je peux dessiner une voie qui m'est propre, je peux élaborer progressivement un regard sur le film.





Enfin, sur un deuxième niveau de publication, toujours comme élève, lycéen ou étudiant, j'organise mon travail pour le montrer, le restituer, le partager avec d'autres à l'oral avec la classe ou sur la plateforme en ligne.

Toutes ces annotations sont autant de traces dont la valeur structurante agit autant pour les objets audiovisuels eux-mêmes que pour ceux qui les regardent et les annotent. Nous avons donc là un outil qui potentiellement, et j'en fais l'hypothèse, favorise, encourage un rapport « littéraire »<sup>8</sup> à l'objet étudié. J'entends par là, la possibilité d'un usage du langage qui ne se réduit pas à la communication d'une idée ou d'une information préexistante. Elle suppose une transformation de l'énonciateur en même temps qu'il élabore son discours. Un rapport littéraire au cinéma est une manière de le percevoir et de le réceptionner qui engage celui qui le perçoit et le réceptionne à se transformer, à modifier son rapport aux images et au monde.

Puisque l'école enseigne et exige ce rapport littéraire au langage, elle a pour vocation de mettre en oeuvre des activités où l'écrit est utilisé comme outil culturel, comme une technologie de l'intellect<sup>9</sup>. Ici, nous comprendrons l'écrit au sens large, comme englobant l'ensemble des annotations permises par *Lignes de temps* et que nous cherchons à identifier et à classer.

Je vous propose une toute première catégorisation des annotations ou des gestes d'écriture qui participent pleinement à ce qu'on appelle la « littérature » :

- des fonctionnalités d'identification (mettre une couleur, mettre un tag, un mot clé sur un segment / on rejoint le mot étiquette pour nommer ce qu'on voit qui se pratique dès la maternelle) ;
- des fonctionnalités de comparaison, de mise en ordre, de tri (avec le bout à bout) ;
- des fonctions de description, de commentaire, d'analyse (plutôt pour les plus grands / je développe et j'organise un propos, vers la dissertation multimédia).

J'insiste simplement sur le fait qu'avec un tel outil, il ne s'agit pas seulement de faire des ateliers cinéma, des ateliers de découverte culturelle. Il s'agit de « faire école » avec du cinéma, c'est-à-dire, d'outiller les élèves sur le plan cognitif et subjectif pour qu'ils tissent une relation sensible et réfléchie avec les œuvres d'art, en particulier avec les œuvres cinématographiques, ou vidéo.

<sup>8</sup> GOODY Jack, *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979

<sup>9</sup> GOODY Jack, *Ibid.*, pp. 149-150.

Cela ne signifie pas que *Lignes de temps* est le garant d'une pertinence ou d'une valeur supposée. Les premières expérimentations que nous avons faites avec certains enseignants le prouvent, si les utilisateurs n'investissent pas ce champ de possibles, s'ils se laissent porter par les supposées solutions techniques, le résultat reste pauvre. La question des pratiques de cet outil apparaît donc comme centrale.

Ces pratiques concernent la vie des établissements scolaires. Si les outils numériques y sont présents depuis plusieurs années pour la diffusion des devoirs, l'accès au carnet de texte, la construction des emplois du temps, l'inscription des notes et des évaluations, qu'en est-il des pratiques d'enseignement elles-mêmes lorsqu'elles utilisent de telles ressources ? Qu'en est-il de la réflexion sur les apports de ces ENT (Environnement numériques de travail) dans les différents champs disciplinaires ? Il semble que l'action et la réflexion en ce domaine soient encore insuffisantes. Plusieurs raisons expliquent cette situation.

D'abord l'aménagement numérique des établissements est précaire : pas ou très peu de haut débit (y compris dans la capitale), pas de renouvellement du matériel (des ordinateurs anciens récupérés pour des écoles nouvellement construites), une maintenance irrégulière qui n'est pas en phase avec la demande des utilisateurs (les enseignants, les directeurs n'ont pas les codes administrateurs, aucune autonomie sur leur matériel ne leur est permise), pas ou peu de technicien compétent qui accompagne les classes.

Ensuite la formation professionnelle continue des enseignants dans le domaine numérique est pratiquement inexistante, notamment lorsqu'elle se croise avec une formation dans le domaine de la culture ou des arts, ce qui pourtant nous apparaît capital de faire aujourd'hui. En effet, l'idée est moins de se focaliser sur l'outil numérique lui-même que sur les possibilités qu'il offre en terme d'apprentissage et d'enseignement. Le cloisonnement interdisciplinaire persiste, les chargés de missions « arts et culture » ne travaillent peut-être pas suffisamment avec leurs collègues des TICE. Nous devons donc réfléchir aux utilisations du numérique non seulement pour questionner ce qui peut et doit être enseigné dans l'école contemporaine, mais aussi pour interroger nos façons de faire et d'enseigner.

Nous avons eu la chance en 2010-2011 de proposer une formation à un petit groupe d'enseignants de l'académie de Paris dans le cadre du dispositif « Ecole et cinéma », grâce au soutien de Nathalie Berthon (Déléguée académique aux arts et à la culture à Paris). Cette formation n'a pas été renouvelée cette année, pourtant les enseignants nous ont accompagnés en se mobilisant en dehors de leur temps de travail. Ils ont mis en place des ateliers pédagogiques dans leur classe avec l'aide précieuse des étudiants du Master Professionnel première année de l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Ces ateliers ont vu le jour grâce au concours de Teresa Faucon et Perrine Boutin, co-responsables du Master à l'université Sorbonne Nouvelle avec laquelle l'IRI a signé une convention. Ceci a permis aux étudiants d'imaginer et de conduire des ateliers pédagogiques dans les classes partenaires. En même temps qu'ils recevaient une formation théorique en sciences de l'éducation (sur les enjeux d'apprentissage de l'éducation au cinéma) ils ont bénéficié d'une formation pratique sur *Lignes de temps* et sa plateforme dispensée par l'IRI, ainsi que d'une expérience de médiation en directe avec les classes.

Trois ateliers ont été réalisés dans quatre classes primaires parisiennes, en CP et CE1 pendant quatre à cinq semaines autour du film *Le Cerf volant du bout du monde* de Roger Pigaut, 1959, film de la programmation « Ecole et cinéma ». Les dix étudiants du Master ont travaillé en équipe de manière à ce que chacun apporte au projet quelque chose qui lui est propre (une compétence particulière, une expérience) tout en devant se positionner sur une question qu'ils ne maîtrisaient pas.

L'enjeu de ces ateliers consistait à se demander comment faire apprendre quelque chose du cinéma après une projection du film en salle qui ne ressemble pas à un court résumé du film



ou à une petite critique du type « j'aime ou j'aime pas », comme cela se fait ordinairement à l'école. Quelles activités proposer sur l'outil *Lignes de temps* pour engager les élèves à entrer dans la matière filmique, à comprendre et à sentir les tenants et les aboutissants de la réalisation cinématographique ?

C'est un enjeu difficile puisqu'il s'agit de questionner les pratiques d'enseignement et de médiation sans tourner le dos à ce qui se fait avec les institutions culturelles partenaires (et qui est souvent de grande qualité), nous cherchons à rester ouverts à ce qu'elles proposent et à créer une continuité de leur action dans l'école avec des activités faites pour l'école : observer, écrire, annoter, commenter, décrire, etc.

Je voudrais préciser que nous avons récolté cette année des traces de ces ateliers. Nous avons fait appel à Martin Dalghren technicien en son qui a réalisé trois montages audiovisuels permettant de restituer la vivacité du travail. Ces traces seront mises en ligne sur la plateforme *Lignes de temps*. Vous les trouverez indexées, chapitrées de manière à atteindre rapidement les points qui vous intéressent.

Avant de laisser la parole aux étudiants, puis à la salle pour discuter, questionner, commenter les présentations qui vont suivre, je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué et soutenu ces travaux, autant pour leur ouverture d'esprit, leur créativité que pour leur capacité à donner du temps afin que les choses se passent le mieux possible dans les classes pour les élèves qui sont, il ne faut pas l'oublier, la première cible de notre action.

# Voir le son, écouter l'image

## Ecole Saint Merri<sup>10</sup>

Samuel Rodriguez, Ana Camunas, Loredana O'Regan,  
Robert Markarian, Nicolle Sarkadi<sup>11</sup>



L'école élémentaire Saint Merri où nous sommes intervenus, est située au cœur de Paris, à deux pas du Centre Georges Pompidou. On peut dire, de manière générale, que le public auquel nous avons à faire (deux classes de CP) disposait d'un bon acquis culturel de par son origine sociale ainsi que par les activités qui sont proposées au sein de cet établissement scolaire. Pour nous intervenants, c'était donc d'emblée la possibilité de proposer des activités avec un contenu exigeant, l'emploi d'un registre de langue étendu, ou encore l'utilisation assez libre de références culturelles diverses.

Après avoir soumis notre objectif pédagogique aux enseignantes et esquissé le contenu de nos activités, il faut souligner le fait que nous avons travaillé en totale autonomie vis-à-vis d'elles: ceci, aussi bien dans la phase d'élaboration de nos activités, que dans la manière de mener nos séances. En effet, quand les enseignantes ont pu assister à nos séances, celles-ci ont endossé un rôle de spectatrices et d'assistantes, notamment pour accompagner les élèves dans la manipulation des ordinateurs. On peut dire que cette confiance qu'elles nous ont accordée a été positive : l'élaboration de nos activités n'ont connu aucun frein, quand les élèves passaient le seuil de la salle informatique, les classes étaient entièrement sous notre autorité. Ajoutons que les enseignantes prenaient le relais de nos interventions en récapitulant avec leurs élèves les points abordés dans nos séances, et ceci à partir d'un texte qu'elles nous avaient soumis, et qu'elles intégraient dans le cahier de classe des élèves.

Nous avons orienté l'atelier vers l'univers sonore du film à travers différentes approches. Plus précisément, notre objectif pédagogique a consisté à démontrer que le son « donne à voir » au cinéma, qu'il retravaille en permanence l'image, et cela de multiples manières. On peut citer un mot de Michel Chion que l'on trouve au début de son ouvrage *L'audio-vision, son et image au cinéma*<sup>12</sup>, qui résume parfaitement l'esprit qui a guidé l'élaboration de notre atelier : « on ne « voit » pas la même chose quand on entend;[...] » (p 3). Un tel objectif pédagogique a ceci d'implicite qu'il vise

---

<sup>10</sup> Nous remercions Anne Laforge, Hélène Valencien, enseignantes.

<sup>11</sup> Etudiants du Master.

<sup>12</sup> Chion Michel, *L'audio-vision, son et image au cinéma*, Paris : Nathan « Nathan Cinéma », 1990, 2000, 186 p.

avant tout à modifier *la perception* du public face aux images, à le mobiliser face à la dimension sonore du film sans pour autant chercher à inculquer un savoir savant aux élèves, comme un vocabulaire spécifique ou une connaissance technique. Encore une fois, l'enjeu des activités que nous avons proposées était de parvenir à déplacer le point de vue de l'élève sur le film, en le rendant plus attentif, sensible, et conscient de l'interaction entre images et sons au cinéma.

Le logiciel *Lignes de temps* qui présente notamment un découpage du film plan par plan, semblait se prêter à l'objectif de notre atelier, dans la mesure où il permettait aux élèves de s'approcher au plus près de la matière audio-visuelle et d'isoler n'importe quel moment de l'œuvre.

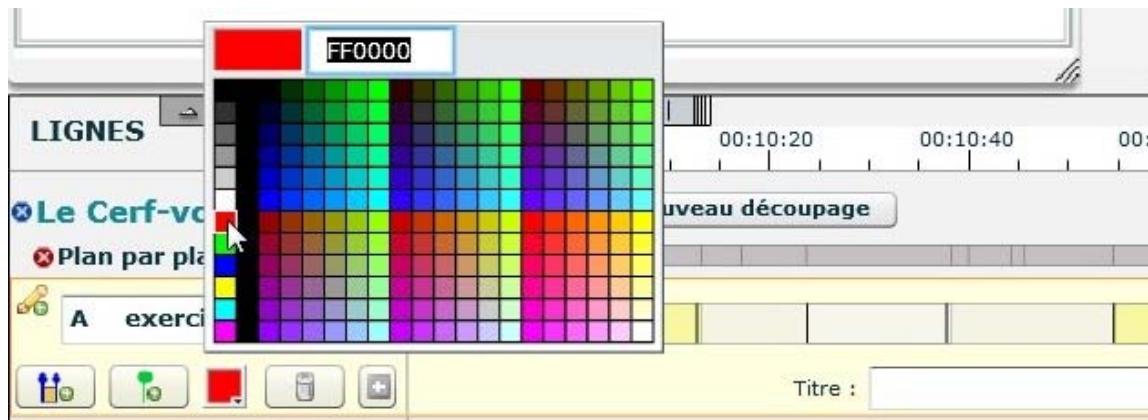


Nous avons pris d'emblée le parti d'élaborer nos activités à partir d'un nombre réduit de fonctions de l'interface, de manière à proposer aux élèves de CP des consignes simples lors des séances. On peut énumérer rapidement quelques-unes de ces fonctions.

Il s'agissait notamment d'utiliser une ligne de découpage désignée par une lettre de l'alphabet et de faire glisser des plans du film d'une ligne de temps à une autre,



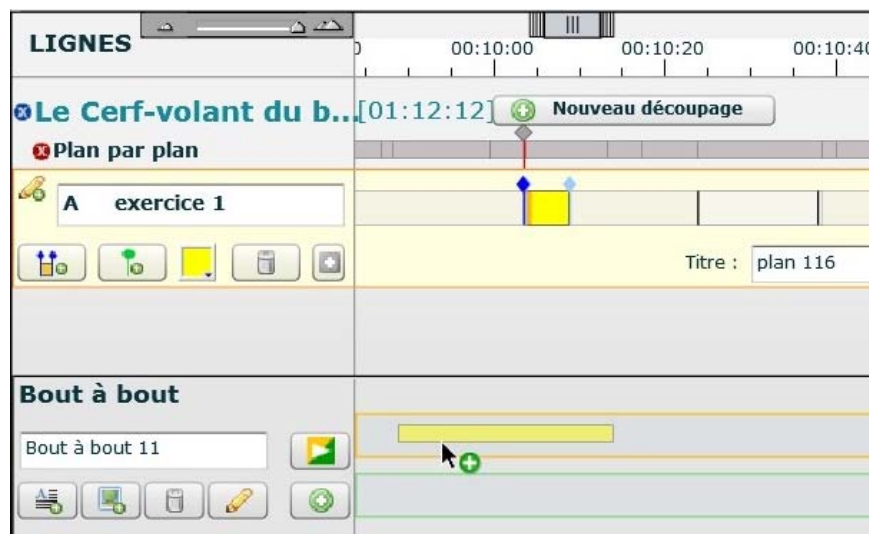
d'utiliser une palette de couleurs,



d'utiliser des marqueurs pour désigner un instant précis du film,



ou encore, la fonction « bout à bout » qui permet de réunir plusieurs plans.



Le profil des élèves et la configuration du logiciel ont cependant imposé quelques limites à nos activités. Les capacités motrices des élèves ont dans un premier temps freiné l'accomplissement de nos activités. Il y a eu en effet un réel temps d'apprentissage pour acquérir le maniement de la souris, viser, cliquer, déplacer ainsi que pour mesurer la durée entière du film sous la forme d'une ligne qui spatiale la durée des plans.

La configuration du logiciel a également marqué des limites à l'invention de nos activités. D'abord, le découpage du film ne permet pas de dissocier le son de l'image. La manipulation du son indépendamment des images auraient sans doute permis d'approfondir l'impact d'un son sur une image. Ensuite, la fonction « bout à bout » permet de réunir et de créer une succession de plans, mais elle ne permet pas véritablement de les assembler ni de les lire de manière fluide comme sur un banc de montage.

En étudiant le film, en voulant proposer des activités, la tension entre *outil d'annotation* et *outil de montage* a pris de l'importance. On peut donc se poser la question de savoir s'il ne faudrait pas que le logiciel *Lignes de temps* conjugue ces deux fonctions pour optimiser l'étude d'un film. On connaît par exemple l'efficacité des effets d'iris sur l'étude de la composition d'un plan, ou encore de l'arrêt sur image.



Evoquons maintenant et brièvement le parcours didactique que nous avons proposé aux élèves à travers les quatre séances de notre atelier. La première séance, que l'on peut intituler « *Voir les sons* », a consisté à identifier les sources sonores du film et plus particulièrement, les différentes familles d'instruments utilisés.

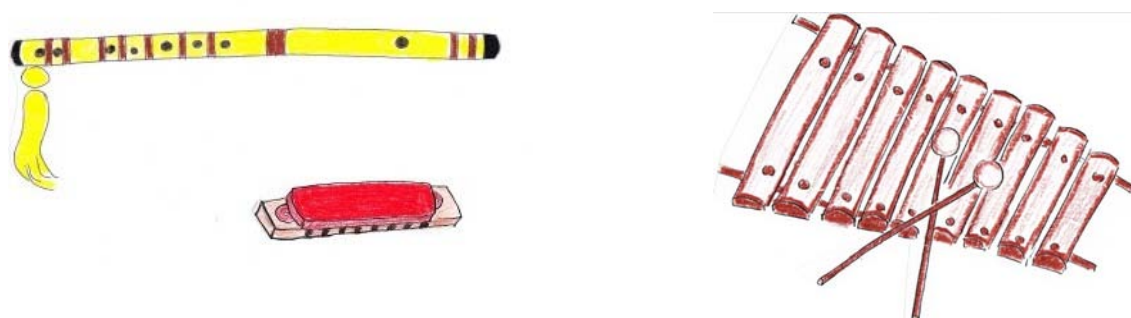
À partir de cours extraits vidéo pris en dehors du contexte du film, les élèves ont donc appris à reconnaître et à nommer différents sons.



Ce n'est qu'à partir de la seconde séance (intitulée « *Ecouter l'image* ») qu'ont débuté les activités sur la plateforme *Lignes de temps* et que les élèves ont travaillé sur des extraits du film *Le cerf-volant du bout du monde*. Ces exercices consistaient à repérer dans différents plans du film les instruments utilisés. Concrètement, les élèves devaient colorer les plans du film en fonction d'un code de couleurs mis en relation avec les sources sonores du film. Nous leur avons montré des planches de dessins sur lesquelles chaque instrument (identifiés dans la séance précédente) était



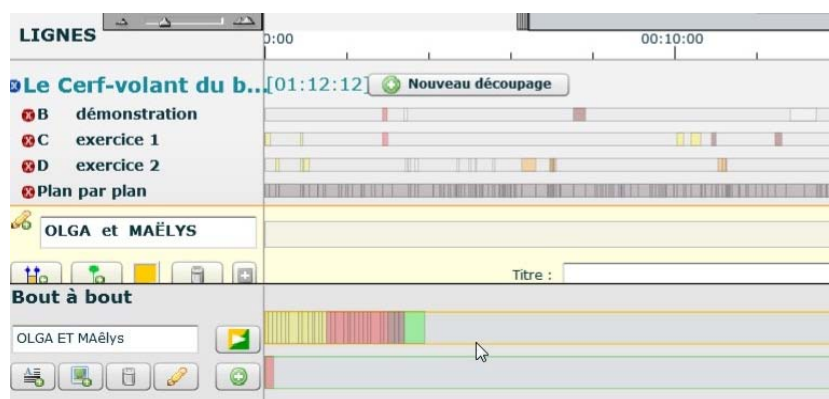
représenté par une couleur. Par exemple, la couleur jaune indiquait que la flûte chinoise (Dizi) était utilisée dans le plan, le rouge, l'harmonica, le marron, le xylophone, etc.



La troisième séance a orienté les élèves sur la mise en relation du son utilisé dans une scène avec l'émotion qu'elle produit sur le spectateur. Les élèves ont alors marqué l'instant précis d'un son et ils ont noté ce que ce son évoquait pour eux.



Enfin, pour la dernière séance, nous avons proposé de réunir les plans dans lesquels ils avaient identifié un même son, sur une même ligne du « bout à bout ». Ce travail visait à faire prendre conscience aux élèves des relations qui s'établissent entre le son et un motif visuel. Par exemple, la réunion des plans colorés en jaune avec la flûte mettait en scène le cerf-volant associé à l'air et à la Chine, les plans colorés en rouge avec l'harmonica évoquaient toujours la présence de Bébert, personnage menaçant pour le groupe d'enfants à la recherche du cerf-volant, etc.

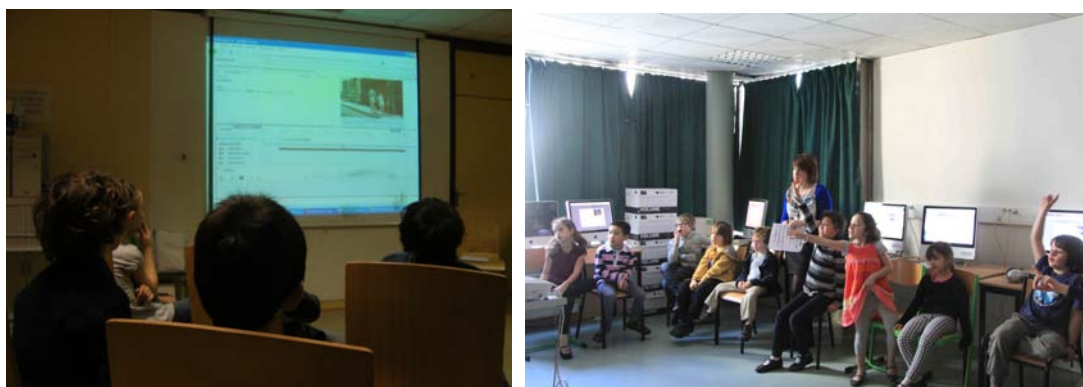


Pour réaliser ces activités les élèves ont travaillé par binômes devant leur poste informatique avec un casque pour deux élèves. Ils ont ainsi partagé les actions à faire : écouter les segments du film, repérer l'instrument, partager la souris pour mettre la couleur. Ceci a provoqué



un apprentissage du travail collaboratif : écouter et prendre en compte ce que l'autre entend ou voit, discuter les différentes manières de percevoir, décider de mettre une couleur.

Les séances de travail sur *Lignes de temps* ont été ponctuées de regroupements et de discussions collectives sur le sens de l'activité réalisée sur l'outil numérique. Le retour sur le film en classe, après sa projection en salle de cinéma, s'est enrichi des activités d'annotation qui ont permis d'isoler certaines parties du film pour faire ressortir un aspect de la réalisation cinématographique. Nous pouvons dire alors que l'outil a trouvé sa place dans l'atelier parce qu'il mobilise l'attention des élèves sur la dimension sonore des plans et aide à comprendre que le son et l'image marchent ensemble.



Il faut enfin noter, qu'après ce cycle de séances, nous sommes intervenus une dernière fois à l'école Saint Merri, pour apprendre aux élèves à retrouver, de manière autonome, leurs travaux sur la plateforme *Lignes de Temps*. En effet, l'outil numérique a la particularité de permettre à un atelier de continuer d'exister en dehors de l'espace de la classe, et de pouvoir trouver différents prolongements chez chacune des familles. On peut par exemple imaginer qu'un enfant qui retrouverait ses travaux chez lui, avec l'aide de ses parents, chercherait à s'appropriier de manière plus large la plateforme, et ainsi découvrirait d'autres films, et d'autres approches.

## Mise en scène d'un affrontement dans l'espace Ecole La Tour d'Auvergne<sup>13</sup>

Messaline Porcher, Stéphanie Godin, Johanne Lambert<sup>14</sup>



Notre projet a pour but de faire travailler les élèves autour de la question de l'affrontement entre deux personnages du film, Bébert et Pierrot, d'interroger les élèves sur la façon dont *Le Cerf-Volant du bout du monde* met en scène l'affrontement.

Nous voulions que les élèves découvrent et réfléchissent par eux-mêmes, nous avons évité de leur donner des réponses toutes faites et nous avons tenté de leur faire dire ce qu'ils découvraient, ce qui n'était pas évident pour nous, qui n'avions aucune expérience pédagogique antérieure.

Nous avons travaillé avec une classe de 29 élèves de CE1 chaque semaine pendant deux heures sur une durée de cinq semaines. L'école La Tour d'Auvergne est une école récente, elle a à peine deux ans. Pourtant elle ne dispose pas d'une réelle salle d'informatique. Nous disposions donc de trois salles : la classe réservée à l'enseignant, une grande salle équipée d'un vidéo projecteur mais sans rideau donc avec une faible visibilité de l'écran et la BCD équipée de cinq ordinateurs. Compte- tenu de ces contraintes organisationnelles, la classe a été divisée en trois groupes de dix élèves qui changeaient de salle toutes les quarante minutes. Au total, chaque groupe a travaillé 10 heures sur le film, 3 heures sur l'outil *Lignes de temps* et 7 heures en classe ou dans une autre salle avec l'une d'entre nous pour des petits ateliers complémentaires au travail sur lignes de temps : prises de vue photographique, dessins, écritures, montages d'images, discussions, etc.

---

<sup>13</sup> Remerciements à Jean-Luc Faure, enseignant.

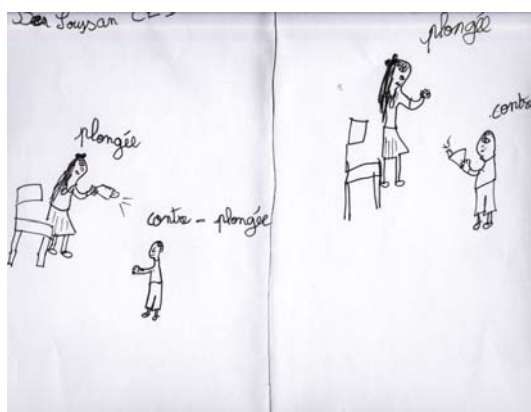
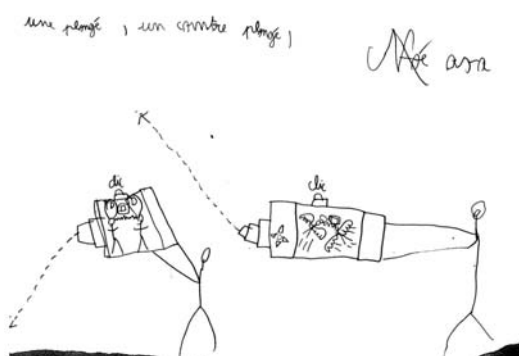
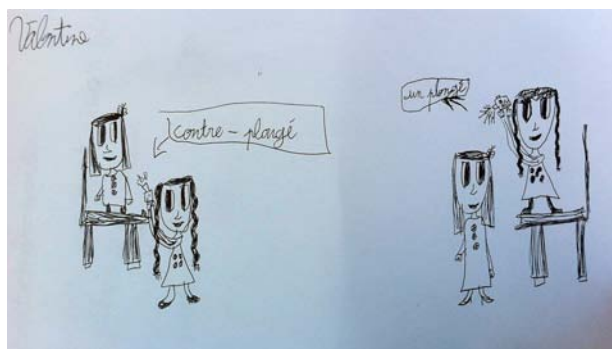
<sup>14</sup> Etudiantes du Master.



Notre objectif était que les élèves observent les mécanismes de la mise en scène d'un affrontement entre deux personnages du film, sachant que ces deux personnages ne s'affrontent jamais physiquement, que tout est dit par la mise en scène, dans la façon dont le film est réalisé.

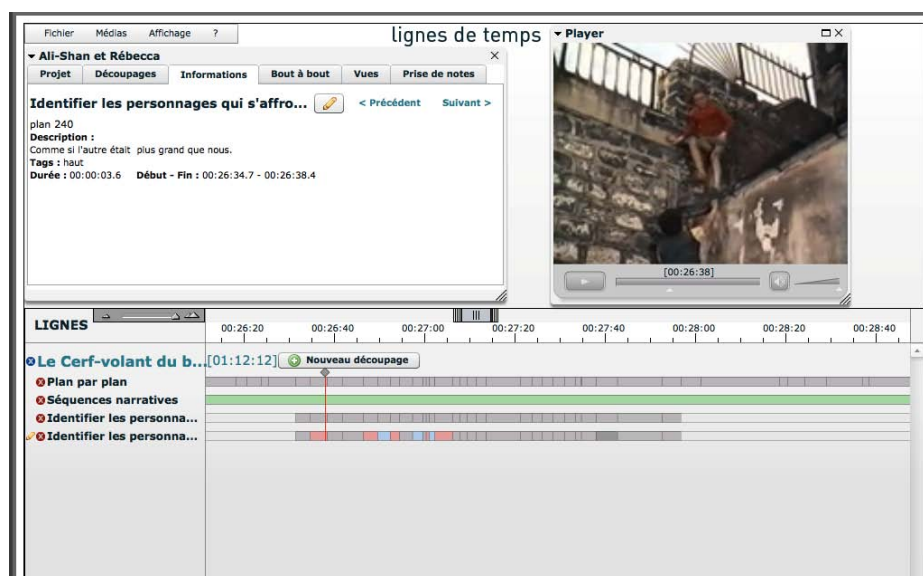
Nous avons conçu notre atelier de manière à ce que les activités en salle viennent compléter les exercices sur *Lignes de temps*. Il s'agissait d'étudier les procédés cinématographiques comme le découpage d'un film, la plongée et la contre-plongée, le hors-champs, avant de poser des mots dessus. Par exemple, pour aborder les notions de plongée et de contre-plongée, ainsi que les sentiments qu'ils produisent sur le spectateur, nous avons demandé aux élèves de se prendre en photo les uns les autres. L'un deux prenait une plongée, l'autre une contre-plongée, puis nous regardions le résultat ensemble en analysant les impressions que les élèves avaient en les regardant.

Voici quelques exemples de la façon dont les élèves ont formalisé la prise de vue photographique en plongée et contre-plongée par un dessin.

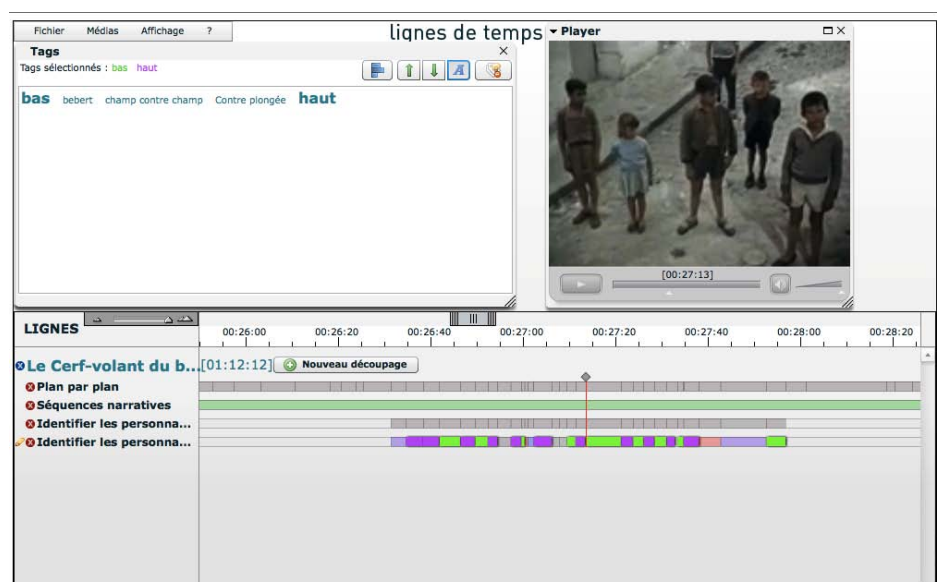


En résonance avec cette séance, les activités sur *Lignes de temps* s'organisaient autour de l'observation du film pour comprendre certains procédés cinématographiques. Les élèves devaient colorier en rouge les plans où l'un des personnages (Bébert) était seul, en bleu ceux où Pierrot (l'autre personnage) était seul. Ils devaient ensuite identifier où le personnage se situait dans l'image : qui est en haut de l'image, qui est en bas ? Pourquoi ?

La possibilité d'utiliser des couleurs a permis de faire constater une alternance (ci-dessous) des plans qui met en scène l'affrontement des deux enfants.

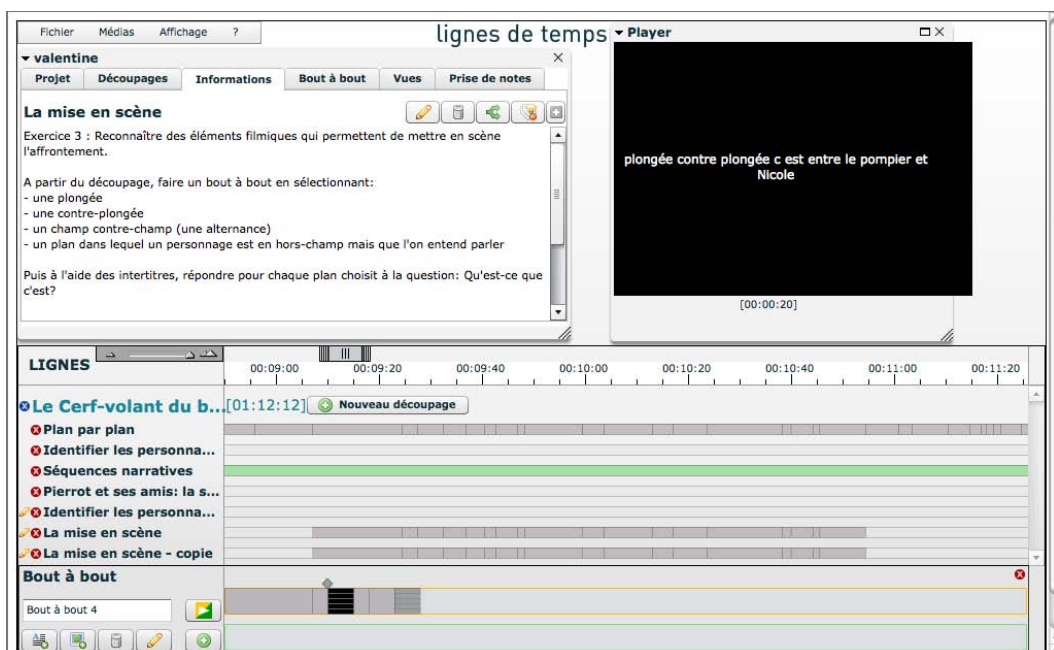


Les élèves ont ainsi pris conscience que l'affrontement ne se représente pas toujours par une bagarre, que c'est aussi un conflit dans un espace, lorsqu'un personnage domine l'autre dans l'image par exemple.

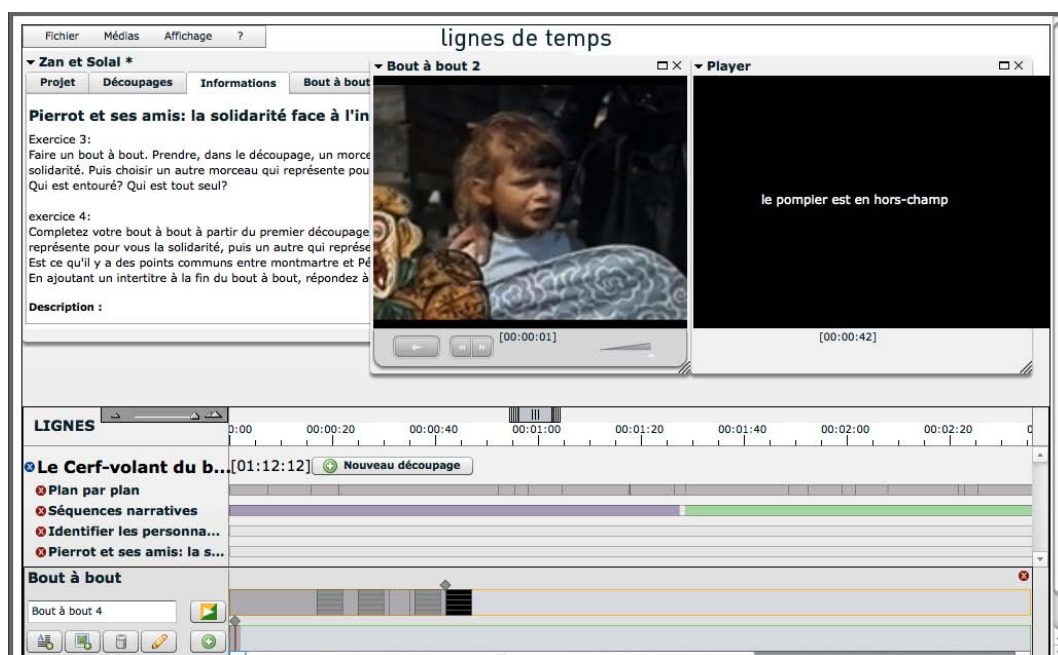




Nous avons ensuite demandé aux élèves d'utiliser la fonctionnalité « bout à bout » pour repérer les différents procédés qui ont été travaillé dans les prises de vue photographiques (champ-contrechamp, plongée, etc.). Il s'agissait de réutiliser les notions acquises par l'observation du film sur *Lignes de temps* et la pratique photographique, en allant chercher dans un autre extrait du film une plongée, une contre-plongée, un champ-contrechamp, un hors-champ, etc.







Nous avons couplé cette activité avec un travail de montage d'images et d'écriture. À l'aide de vignettes (captures d'écran de films différents), chaque élève devait composer puis écrire une scène de manière à ce que la position des personnages les uns par rapport aux autres présente une certaine cohérence.



Même si tous les élèves n'ont pas rejoué la scène d'un affrontement, ils semblent avoir compris l'importance des éléments de la mise en scène, en particulier, la disposition des



personnages dans l'espace, les uns par rapport aux autres ainsi que les jeux de regards dans le montage des plans.

Nous avons par ailleurs été agréablement surprises par l'intérêt qu'ils ont eu pour *Lignes de temps* et sa plateforme. Lorsqu'ils ont travaillé par deux sur un ordinateur, un échange intéressant s'est produit. Ils devaient ainsi travailler ensemble, se répartir le travail et les manipulations (qui prend la souris ? qui écrit sur le clavier ?). Echanger leurs idées et s'organiser pour accomplir une tâche fut un réel apprentissage.



Par ailleurs, les élèves ont apprécié de pouvoir accéder de façon illimitée au film, de pouvoir visionner sans cesse le même plan ou la même séquence. Ces possibilités les ont aidé à se détacher de la seule approche narrative du film pour adopter un recul plus analytique, une approche réfléchie de l'image et de la mise en scène, une vision moins naïve des images qui sont le fruit d'une construction.

## La magie, le rêve : vrai et faux au cinéma Ecole Manin, Paris 19<sup>e</sup><sup>15</sup>

Ghislaine Gutierrez, Jérémie Derhi<sup>16</sup>



Le Cours préparatoire est une étape importante dans le développement intellectuel d'un enfant puisque c'est la première année de l'école élémentaire, le moment où l'enfant commence à apprendre à lire et à écrire dans un contexte social où il doit trouver sa place au sein d'un groupe. Les diverses tâches effectuées avec *Lignes de Temps* sont un moyen de créer des liens entre les émotions (le ressenti lors du visionnage du film) et une activité intellectuelle et motrice qui permet la mise en place de nouveaux réseaux cognitifs, dépassant ainsi le « clivage entre affect et pensée »<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Merci à Irène Munch, enseignante.

<sup>16</sup> Etudiants du Master.

<sup>17</sup> Wallon Henri, cité p. 20 dans *Construire un atelier pédagogique avec un outil numérique*, cours de Caroline Archat, Université Paris 3.

Déterminé en partenariat avec Irène Munch, l'enseignante, l'objectif de l'atelier est triple. Premièrement, permettre aux élèves de comprendre les différences entre le mode narratif du cinéma (on voit et on entend) et celui de l'écrit qu'ils apprennent à connaître en classe via l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Deuxièmement, percevoir l'aspect collaboratif de l'oeuvre cinématographique. Alors que pour un livre, il suffit d'un auteur, d'un illustrateur (éventuellement) et d'un éditeur, le cinéma requiert un ensemble de personnes aux compétences très diverses et complémentaires. Enfin, se familiariser à l'ergonomie de l'outil et développer une aptitude à reconnaître des codes graphiques divers, se former à la logique du langage informatique et à la motricité aussi bien physique qu'intellectuelle qu'elle suppose.

Le profil des élèves est très hétérogène surtout sur le plan linguistique. Issus pour la plupart de milieux populaires, la majorité d'entre eux est d'origine asiatique, africaine ou maghrébine. À l'oral, tous ne maîtrisent pas la langue française avec la même aisance, puisque l'apprentissage du langage se fait tout autant dans la famille que dans le cadre scolaire. De plus, le très jeune âge des enfants oblige à un encadrement serré tout en restant souple : les activités d'abstraction exigent un état de concentration qu'il est parfois difficile d'obtenir. Passer de l'émotion à l'expression de celle-ci, d'abord oralement, via le langage, puis à l'analyse des formes qu'elle revêt dans un film, est une activité intellectuelle ardue qui suppose des mécanismes cognitifs qui se mettent en jeu peu à peu. Tel fut le défi de l'atelier : trouver l'équilibre entre l'exigence nécessaire au fonctionnement du logiciel, la compréhension des enjeux de la narration cinématographique, et la capacité de concentration assez limitée d'enfants très jeunes.

L'enseignante a été partie prenante dans la conception de l'atelier autant sur le plan théorique que pratique. Ainsi nous avons pu établir avec elle une collaboration riche et active portant sur le type et la faisabilité des activités que nous avons élaborées. Il s'agissait notamment d'évaluer le temps de chaque activité ainsi que la manière de résoudre les difficultés rencontrées par les élèves au cours des séances sur *Lignes de Temps*. Sur le plan pratique, elle a permis de cadrer et de recentrer le mieux possible les élèves de manière à mobiliser les esprits parfois dissipés.



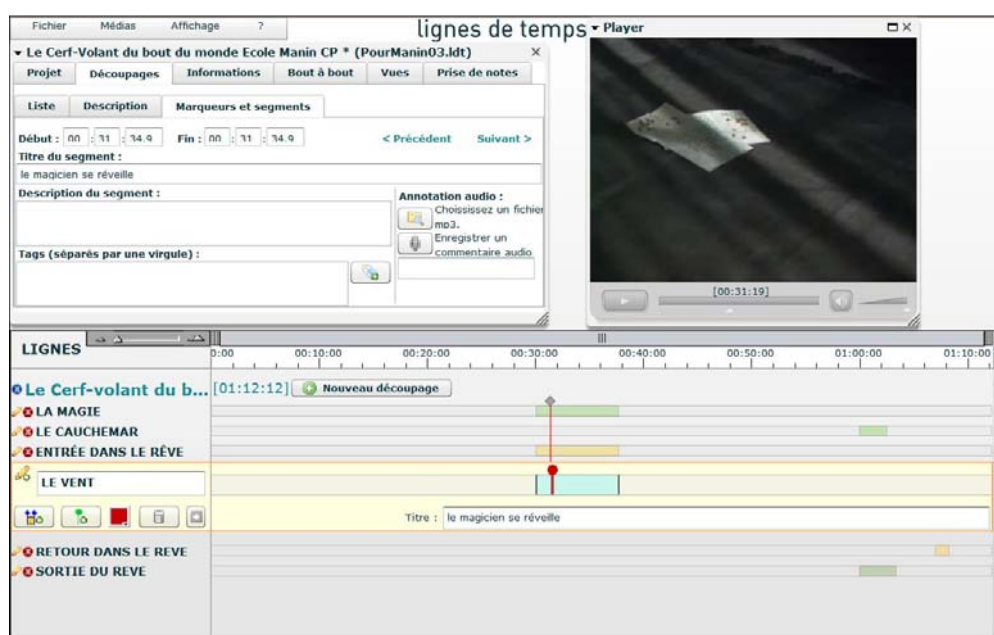
Le travail sur la narration s'est fait par le biais de deux thématiques principales :

- Le rêve, omniprésent dans le film puisque la quasi totalité du récit se passe pendant le rêve de Pierrot. Le thème du rêve est particulièrement stimulant puisque tous les enfants connaissent cet état où, soit pendant le sommeil, soit en état de veille, l'esprit s'échappe et l'imagination n'a alors plus de limites.
- La magie a été la seconde thématique travaillée incarnée par le personnage de SueWu Kong à l'oeuvre tout au long du film qui relève d'un univers « féérique » auquel sont habitués les enfants. Les contes font partie des premiers récits auxquels les enfants sont confrontés. Ces deux axes d'exploration se sont avérés complémentaires : le rêve

n'existe que par la magie de SueWu Kong et sa matérialisation à l'écran n'existe que par la « magie » du cinéma. Quel autre art que le cinéma permet de voir un lit s'envoler ?

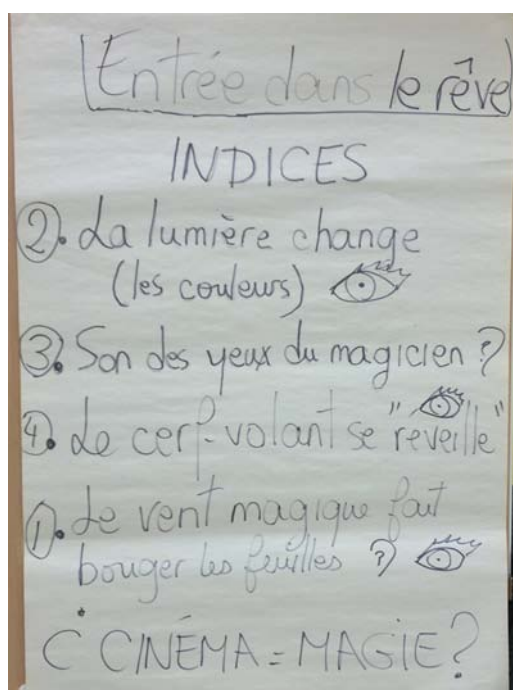
L'atelier a fonctionné sur deux types d'activités : une phase de travail sur *Lignes de Temps*, et une phase de mutualisation des apprentissages de part et d'autre de chaque séance.

Le travail individuel de chaque élève consistait en un ensemble de tâches très concrètes sur le logiciel (marquage et écriture de courtes phrases) et de tâches plus abstraites liées aux consignes de chaque exercice. Par exemple interpréter le souffle du vent sur les pages d'un livre comme signe de l'arrivée du magicien dans l'histoire a permis de comprendre comment, dans le récit cinématographique, le spectateur est prévenu que Pierrot entre dans le rêve. Il s'agissait de rechercher les éléments constitutifs du récit, de les marquer puis de les décrire.





Dans un second temps, les élèves entament un travail de verbalisation collective autour du travail effectué sur *Lignes de Temps*. Ils mettent en commun leurs apprentissages à travers l'évocation des éléments constitutifs de la narration en recontextualisant les détails de chaque scène.



Les nombreuses manipulations de *Lignes de temps* ont ainsi suscité des questions assez profondes. Les élèves en sont arrivés à s'exprimer sur les représentations du monde proposées dans le film, abordant par là même les questions du « vrai » et du « faux » au cinéma.

Paroles d'un élève : « *Toujours dans le cinéma, c'est comme dans la télévision, ils inventent des choses pour faire croire que c'est vrai. Mais en vrai c'est pas vrai* »

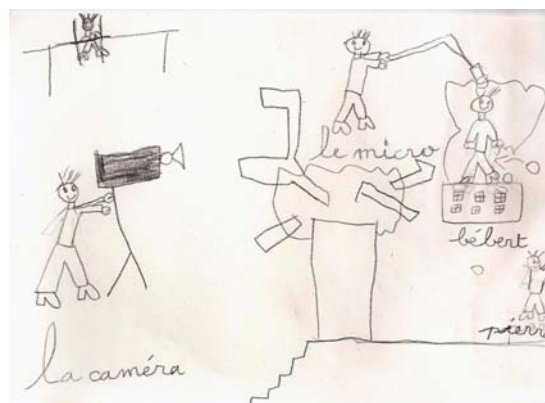
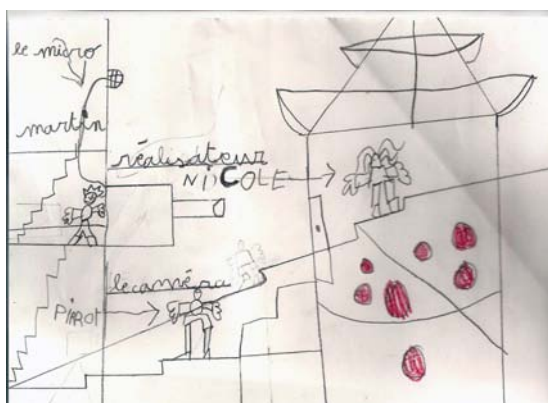
Un autre élève : « *Dans le film, en fait c'était pas vrai parce qu'en fait le grand garçon il avait rêvé... Parce que ça existe pas les lits qui volent et tout ça* »

Nous avons constaté que d'une séance sur l'autre, les élèves renaient sans trop de mal les manipulations techniques sur *Lignes de Temps*. L'utilisation du logiciel s'est avérée assez rapide. Ils étaient fiers de pouvoir naviguer sur l'interface, de s'arrêter, de marquer un moment, etc. À travers des manipulations assez simples, ils se sont approprié des instants du film pour y adjoindre des significations. Ils se sont appropriés ce qui n'était auparavant que des intuitions

fugaces grâce au fait de marquer ces moments, d'en choisir la couleur et d'en taguer le terme. Grâce à ces activités de clarification du récit, les élèves s'investissaient dans la description et la verbalisation de leur ressenti. Finalement, certains établissaient des ponts avec des sujets bien différents car ils y voyaient un lien avec le film. Ce jeu permanent « d'allers-retours entre l'enfant et l'oeuvre contribue ainsi à la construction de la légitimité du film pour l'enfant et les autres »<sup>18</sup>.

D'autre part, cet atelier a permis implicitement aux élèves de comprendre que l'audiovisuel n'est pas un flux d'images et de sons incessants mais une construction sur laquelle il est possible de s'arrêter. Au début de l'atelier d'aucun comprenait pourquoi il fallait arrêter le film pour se concentrer sur une séquence. À la fin, tout le monde savait que nous allions travailler sur un petit moment important à expliquer, à décortiquer.

Concernant les notions acquises sur le lexique du cinéma (Qui fait quoi ? Comment ?) elles se sont inscrites au fil des séances, par répétitions et retours successifs. Les élèves ont bien vite compris que, pour « raconter » une histoire au cinéma, on peut utiliser le visuel (le vent qui fait bouger les feuilles) ou le son (le coup de gong des gardes de l'empereur). De même, ils ont réalisé qu'il fallait beaucoup de monde pour « faire un film ».



Une ultime activité réalisée dans la classe a consisté à classer les mots qui avaient été utilisés durant l'atelier selon qu'ils appartiennent à l'histoire du film, au cinéma comme pratique de réalisation, ou encore à *Lignes de temps*, outil d'exploration. Après avoir classé les mots ensemble, les élèves ont été invité à reprendre cette activité individuellement. L'enseignante a ainsi pu observer les acquisitions des élèves sur le plan langagier.

HISTOIRE	CINEMA	Lignes de Temps
magie Nicole	acteurs	séquence arrêter
disparition rêve	réalisateur	micro lire logiciel
cauchemar vent	images sons écran outil	compteur
Pierrot Chine	dialogue monteur	avancer ou reculer
cerf-volant	ingénieur-son	marqueur lecteur
Paris	effets spéciaux	ligne du film
	générique caméra	agrandir
	musique peur	
	couleurs ou lumière	

<sup>18</sup> Caroline Archat, *Construire un atelier pédagogique avec un outil numérique*, op.cit.





lecteur	cauchemar	images
compteur	rêve	sons
magie	dialogue	ligne du film
acteurs	peur	agrandir
réalisateur	Pierrot	lire
vent	séquence	marqueur
séquence	ingénieur son	cerf-volant
écran	généraliste	Chine
Nicole	monteur	arrêter
effets	Paris	avancer ou
spéciaux		reculer
musique	disparition	couleurs ou
		lumière

Le résultat de cette expérience est mitigé sur la forme mais concluant et encourageant sur le fond. En effet, nous avons rencontré des difficultés dans la pratique de l'outil numérique dans les établissements scolaires : hétérogénéité des équipements informatiques dans les écoles, connectivité internet capricieuse, difficulté d'envisager un travail en autonomie des élèves, importance de la relation enseignants médiateurs). Malgré cela, la transmission du cinéma à travers un va-et-vient de l'élève à l'œuvre est une réussite.

Ce constat positif résulte d'un vrai travail de création à partir de l'outil et d'une cohésion dans l'animation de l'atelier. Pour l'intervenant, *Lignes de Temps* est un révélateur, un exhausteur de sens dans l'atelier et pour l'élève un véritable terrain de palpation, de manipulation de l'œuvre. Cette double qualité de l'outil est pour nous sa force principale, entre outil pédagogique et terrain d'appropriation, il établit un nouveau rapport didactique entre l'animateur et élève, où l'échange prend une place primordiale.