

EDUCATION AU CINÉMA ET OUTILS NUMÉRIQUES

Atelier pour les enseignants des classes de CE1
Autour du film *Gosses de Tokyo* de Y. Ozu
dans le cadre du dispositif « Ecole et cinéma »

INSTITUT DE RECHERCHE ET D'INNOVATION

Caroline Archat

4 et 5 novembre 2010

29 juin 2011

GOSSES DE TOKYO un film de Yasujiro OZU



OBJECTIFS DE L'ATELIER

Le dispositif « Ecole et cinéma » est une réelle occasion de faire découvrir aux plus jeunes des films du patrimoine cinématographique dans le respect des conditions idéales pour regarder un film en salle. Si cette découverte contribue à la construction d'un rapport durable à l'art et à la culture lorsqu'elle se répète tout au long de la formation, elle se complète aisément d'un travail d'approfondissement des œuvres par l'observation et la description des images, par l'apprentissage des connaissances relatives aux enjeux de la réalisation cinématographique.

Aujourd'hui, il existe des outils numériques qui permettent de réaliser ce travail d'approfondissement. Pour n'en citer que deux, la base de donnée Moviepedia, développée par la société VODKASTER¹, propose aux enseignants de constituer des corpus d'extraits de films autour d'une programmation, le logiciel *Lignes de temps*, création de l'IRI, propose des activités de lecture et d'annotation de contenus audiovisuels, de films ou d'extraits de films². Ces outils, complémentaires l'un de l'autre, favorisent un retour sur l'œuvre, activité indispensable à son exploration et à son étude. Leur introduction dans les classes ne garantit cependant rien de la qualité du travail effectué. Ils n'ont rien d'une solution miracle aux difficultés d'accès et d'appropriation des œuvres par les élèves. Ils ouvrent des perspectives en même temps qu'ils révèlent des problèmes. En ce sens, ils constituent une réelle source exploratoire pour observer les manières d'apprendre et d'enseigner, pour identifier les questions et les problèmes de l'éducation au cinéma et pour nourrir la réflexion des enseignants confrontés aux contraintes matérielles, pratiques ainsi qu'aux difficultés pédagogiques de la mise en œuvre des projets. La réflexion pédagogique qui consiste à se demander quelles situations, quelles activités proposer pour un apprentissage avec le cinéma semble alors d'autant plus fondamentale que ces nouveaux outils s'introduisent de façon irrémédiable dans les pratiques sans nécessairement que les enseignants soient avertis des possibilités de leurs utilisations et de leurs finalités éducatives.

Cet atelier tente de proposer, à l'issue d'un travail collaboratif avec un groupe d'enseignants de l'académie de Paris, des activités et des situations d'apprentissage autour du film *Gosses de Tokyo* destinées aux classes du cycle II, avec le logiciel de lecture et d'annotation de film *Lignes de temps*.

¹ <http://www.vodkaster.com/>

² Institut de Recherche et d'Innovation, Centre Pompidou <http://www.iri.centrepompidou.fr/>

ORGANISATION DE L'ATELIER

- Projection du film *Gosses de Tokyo*, Yasujiro Ozu (1932) au Forum des images dans le cadre du dispositif « Enfance et cinéma » (4/11/2010).
- Discussion animée par Nathalie Berthon, adjointe au délégué académique aux Arts et à la Culture, Rectorat de Paris (4/11/2010).
- Présentation de l'outil *Lignes de temps* et des perspectives pour les apprentissages (4/11/2010).
- Construction d'activités pour les classes autour du film *Gosses de Tokyo* (5/11/2010).
- Bilan des expérimentations menées dans les classes : questions et perspectives (29/06/2011).

PRESENTATION DU LOGICIEL *LIGNES DE TEMPS*

La démocratisation de la culture a rendu possible un accès généralisé aux œuvres pour le plus grand nombre, mais les industries culturelles qui ont contribué à cette démocratisation tendent à encourager des attitudes spectatoriennes inspirées de la télévision. Il s'agit de capter l'attention du public, de le divertir sans lui donner forcément l'espace ni le temps de penser ce qu'il éprouve au contact des œuvres et des produits culturels. Pour Bernard Stiegler³, initiateur du projet de l'IRI, les technologies numériques constitue un moyen « d'appareiller » les spectateurs pour qu'ils puissent approfondir, explorer, mettre en forme et partager ce qui les affecte et ce qui les fait penser lorsqu'ils sont au contact des œuvres et des productions culturelles. Parce qu'il s'inscrit dans un travail d'approfondissement du ressenti immédiat et parce qu'il place le spectateur à distance de celles-ci, l'outil *Lignes de temps* semble pouvoir contribuer à cet « appareillage ». Ce sont alors les conditions pédagogiques d'une telle contribution qui visent à être identifiées dans la mise en œuvre des activités conçues au cours de cet atelier.

Ce logiciel de lecture et d'annotation de films est constitué de trois espaces (*fig. 1*).

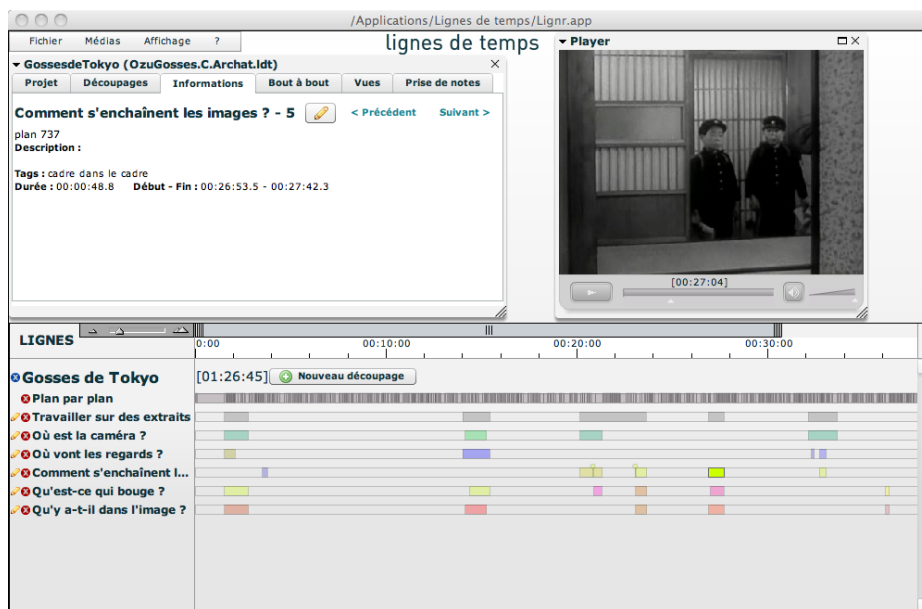


fig. 1

³ Bernard Stiegler est philosophe. Il a créé l'Institut de Recherche et d'Innovation en 2006 lorsqu'il était Directeur du Département culturel au Centre Pompidou. Pour en savoir plus, cf. <http://arsindustrialis.org/les-pages-de-bernard-stiegler>

En haut à droite, une fenêtre de lecture du film en vidéo ; en haut à gauche, une fenêtre permettant d'inscrire des informations sur le film ; sur la partie inférieure figure le découpage plan par plan du film ainsi qu'un espace de création de découpages personnels.

Hormis l'activité de visionnage - non systématiquement linéaire puisque l'utilisateur peut lancer la lecture en cliquant n'importe où sur la ligne plan par plan - le logiciel présente la particularité d'offrir un espace d'investigation pour l'utilisateur qui peut annoter le film, au même titre qu'il annoterait un livre avec un crayon pendant sa lecture. L'utilisateur peut ainsi créer un « nouveau découpage » en glissant un segment à partir de la ligne plan par plan, il peut y apposer un marqueur, une couleur, un mot clé, un titre, inscrire des commentaires, des descriptions⁴. Ces annotations isolent certains extraits et les organisent. Elles impliquent une expérience spatiale de l'oeuvre qui se distingue clairement de l'expérience temporelle vécue en salle et contribuent à l'élaboration d'une représentation graphique, une sorte de cartographie du film⁵.

Les implications pour les apprentissages sont nombreuses. La pratique de l'outil place les utilisateurs en confrontation tangible avec la matière filmique et leur permet d'observer le film à la loupe, de mettre en mots ce qu'ils voient, puis de donner libre cours aux pensées et aux idées qui surgissent au cours des différentes manipulations. Ainsi, elle est un moyen de centrer l'activité des élèves sur la découverte des enjeux de la réalisation cinématographique sans que ceux-ci ne perdent la dimension émotionnelle et sensible de l'expérience du spectateur en salle. L'enjeu réside alors dans la possibilité d'apprendre qu'un film n'est pas une suite de photographies d'une action à raconter, une somme aléatoire d'éléments visuels et sonores, mais qu'il résulte d'une organisation construite de tous ces éléments avec une donnée particulière, le temps⁶. Dans cette perspective, nous dirons qu'apprendre le cinéma, c'est en quelque sorte étudier la façon dont ce qui est raconté est filmé dans une durée.

⁴ Mode d'emploi en ligne

<http://www.iri.centrepompidou.fr/non-classe/pedagogie/fonctionnalites-de-lignes-de-temps/>

⁵ Cf : Entretiens réalisés avec Jean-Louis Comolli et Alain Bergala en 2006

. http://web.iri.centrepompidou.fr/pop_site.html

⁶ Le critique de cinéma André Bazin écrivait qu'avec le cinéma : « Pour une fois, l'image des choses est aussi celle de leur durée ». Voir, André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Editions du Cerf, 1987, p 14.

PROGRAMMES ET ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES
CINÉMA ET AUDIOVISUEL
A L'ECOLE PRIMAIRE

L'atelier s'inscrit dans les orientations du BO n°32 du 28 août 2008 sur l'enseignement de l'histoire des arts et s'harmonise avec les compétences du socle commun, énoncées dans le BO Hors série n°3 du 19 juin 2008 :

- « Éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves pour des films de qualité par la découverte des œuvres cinématographiques contemporaines et du patrimoine visionnées en salle »
- « Intégrer l'approche de l'image cinématographique dans un travail plus large sur l'appréhension de l'image et une éducation au regard (apprendre à observer, décrire, comparer) »
- « Maîtriser les repères historiques et culturels indispensables pour comprendre les oeuvres et enrichir leur pratique artistique »

Compétences attendues à la fin du CE1 (socle commun)

- Compétence 1 : Ecrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes
- Compétence 5 : Identifier quelques caractéristiques d'un domaine de la création artistique (le cinéma) et du métier de réalisateur.

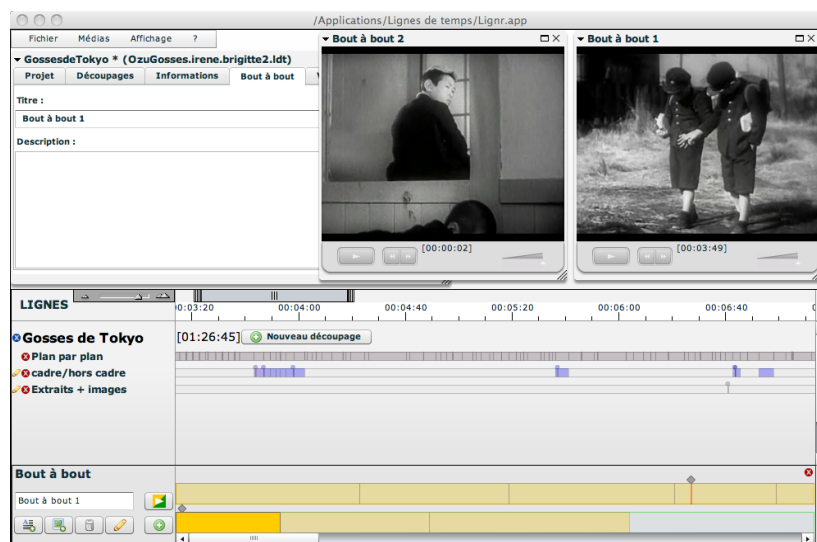
ACTIVITÉS EXPLORATOIRES SUR *GOSSES DE TOKYO*

Ces pistes ont été élaborées à partir de deux questions posées aux enseignants :

- Quels sont les aspects formels du film porteurs de signification pour le spectateur ?
- Comment organiser une succession d'activités de lecture, d'annotation, de comparaison d'images et d'extraits pour faire comprendre aux élèves l'importance de ces éléments formels ainsi que leur relation avec les enjeux du film ?

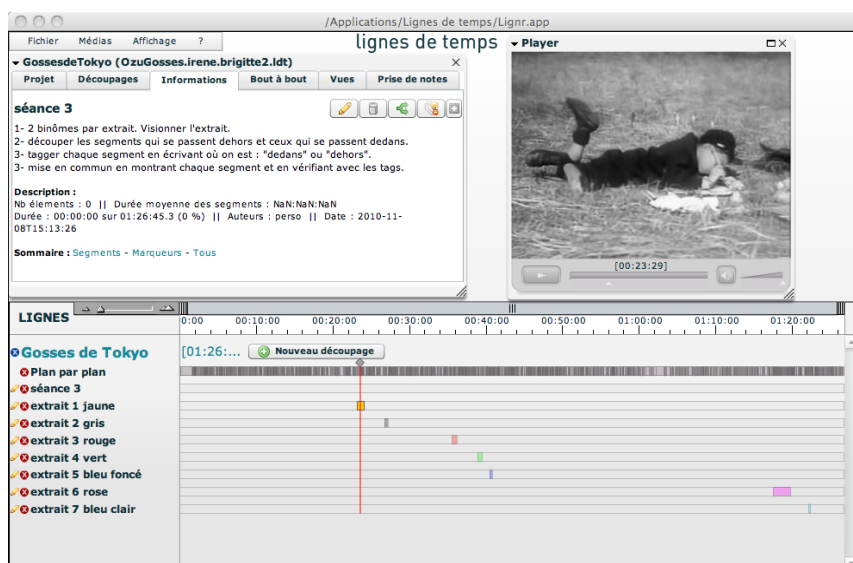
Piste 1 : Comment les personnages sont-ils cadrés ?⁷

Le film ne cesse d'inviter le spectateur à passer de l'univers familial de la maison à celui de l'école ou du bureau. Observer la façon dont les personnages sont filmés dans ces différents lieux peut constituer une piste d'exploration. En utilisant la fonction « bout à bout » du logiciel qui permet de copier sur deux lignes des extraits du film et de les visualiser simultanément, il est possible de s'intéresser à la distinction entre les espaces intérieurs et les espaces extérieurs. On constate que les premiers sont composés de lignes horizontales et verticales qui géométrisent l'espace alors que les seconds apparaissent plus souvent épurés.

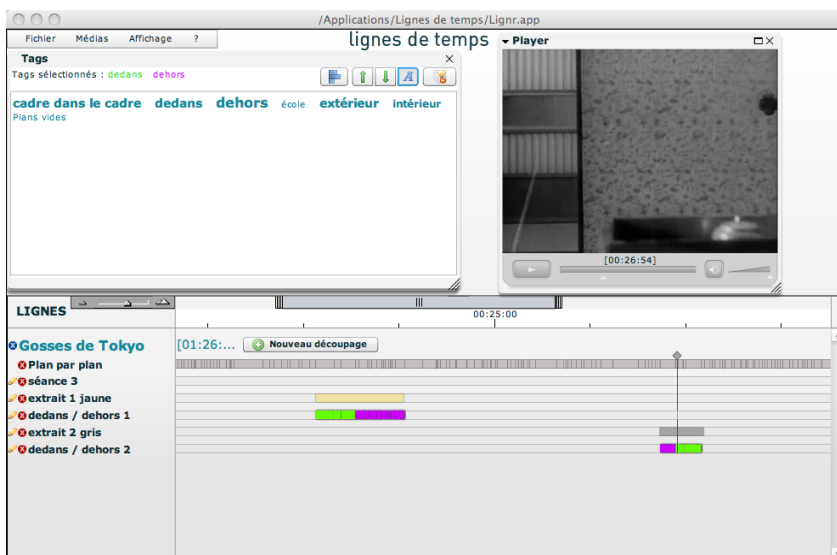


On peut s'interroger sur ce choix d'enfermer les corps, de les cerner si près dans les espaces intérieurs. Pour s'engager dans cette réflexion, l'enseignant prépare des découpages de couleurs différentes correspondant à différents extraits du film.

⁷ Proposition d'Irène Munch, Ecole élémentaire 40 bis rue Manin, Paris 19è.



Par binômes, les élèves créent un nouveau découpage, copient chaque plan de l'extrait choisi et l'annotent en apposant un tag « dedans » ou « dehors » selon que l'action se déroule dans un espace intérieur ou dans un espace extérieur. Dans la fenêtre « description », ils écrivent brièvement qui est (sont) le(s) personnage(s) filmé(s), où se déroule l'action et ce qui arrive. Ainsi, quand on lance la fonctionnalité « afficher les tags », les espaces intérieurs apparaissent en vert et les espaces extérieurs en violet.



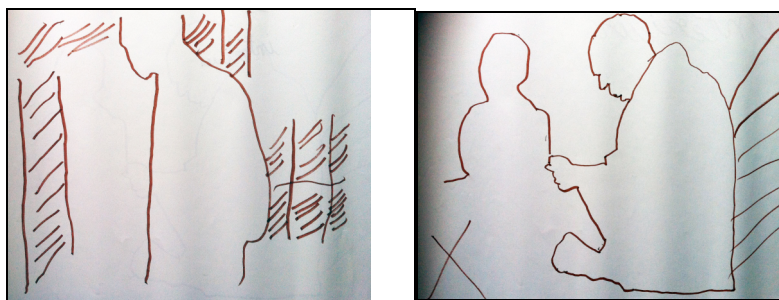
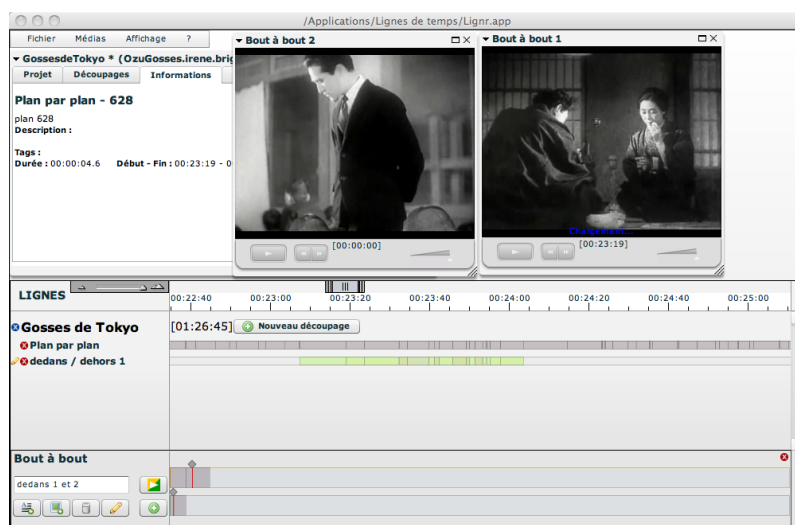
En visualisant les travaux réalisés en vidéo projection, un travail collectif de décalque (sur une feuille) permet de relever les lignes qui traversent et structurent les plans annotés. Par description et comparaison de tous les dessins, il est possible de constater que les espaces

intérieurs contiennent beaucoup de lignes verticales, obliques, horizontales qui définissent des espaces rectangulaires pleins. À la différence, les espaces extérieurs contiennent des vides, des ouvertures.

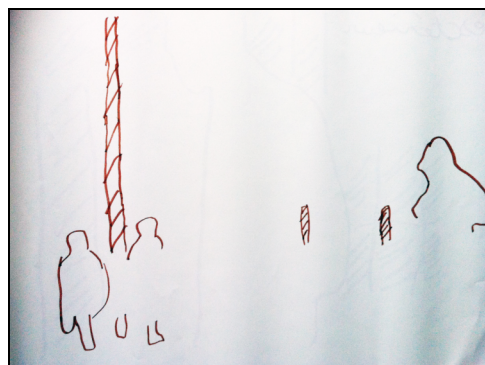
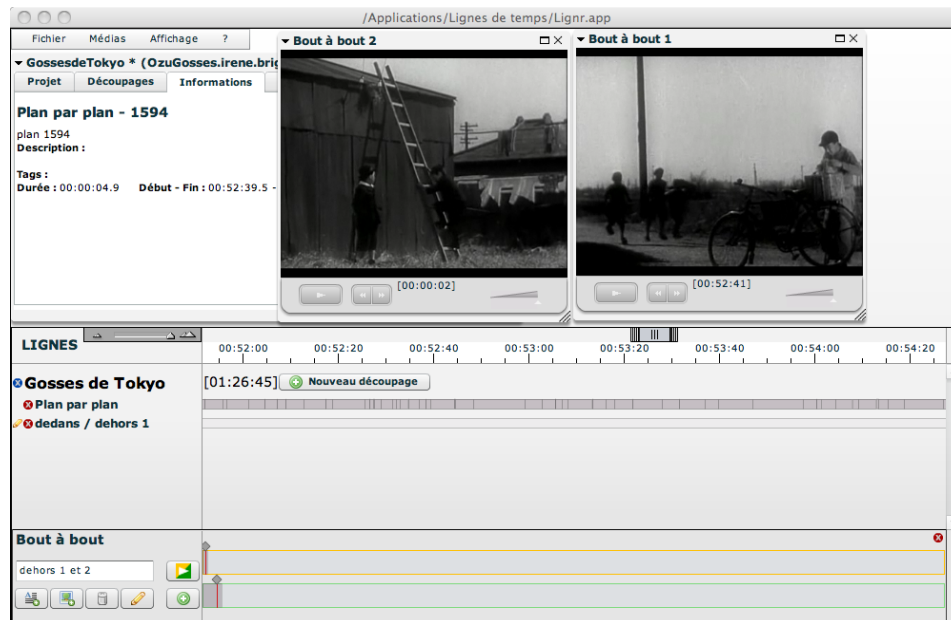


Au cours de cette activité, les élèves proposent des formulations pour décrire les espaces étudiés.

Espaces intérieurs : « On voit que là ils sont enfermés », « Les enfants sont sages parce qu'il y a le maître ou le papa », « On dirait qu'ils sont dans une prison »



Espaces extérieurs : « *Ils sont libres, ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent* », « *C'est vide, ils jouent* », « *Ils mangent, ils essaient de fumer, ils se battent, ils font des bêtises* », « *Quand le chat n'est pas là les souris dansent* »



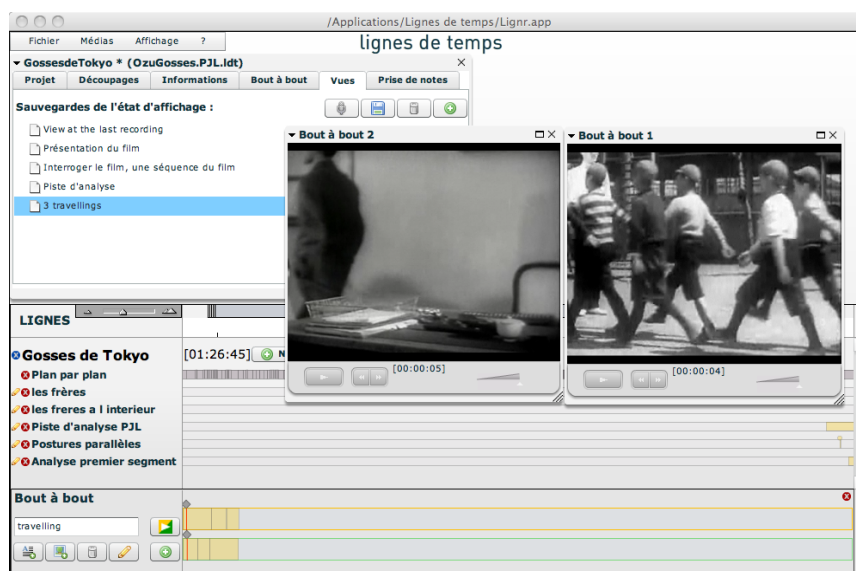
On remarque que l'attention portée à la façon dont certaines actions sont filmées constitue une assise pour avancer dans une lecture interprétative du film. La distribution et la composition des espaces mettent en évidence la rigidité des normes sociales que Y. Ozu dénonce en se servant du regard et de l'attitude des enfants qui ne cessent de contourner la règle. À cela s'oppose les brèches, les interstices des espaces extérieurs, lieux intermédiaires où les rapports conflictuels, les hiérarchies sociales ainsi que les transgressions à la règle se reproduisent dans le jeu des enfants.

L'observation fine, la mise en évidence de différences formelles, leur description et leur comparaison *dans* et *avec* le langage oral et écrit sont permises par l'outil qui propose un

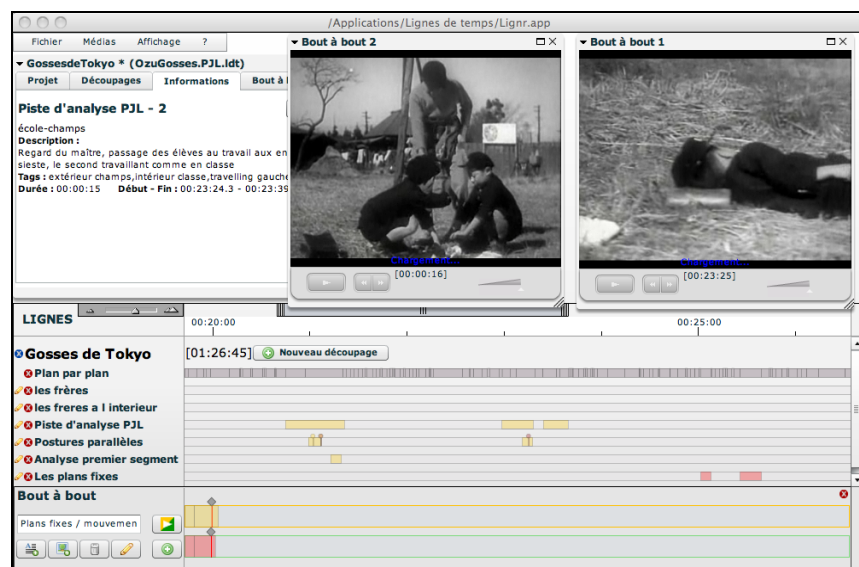
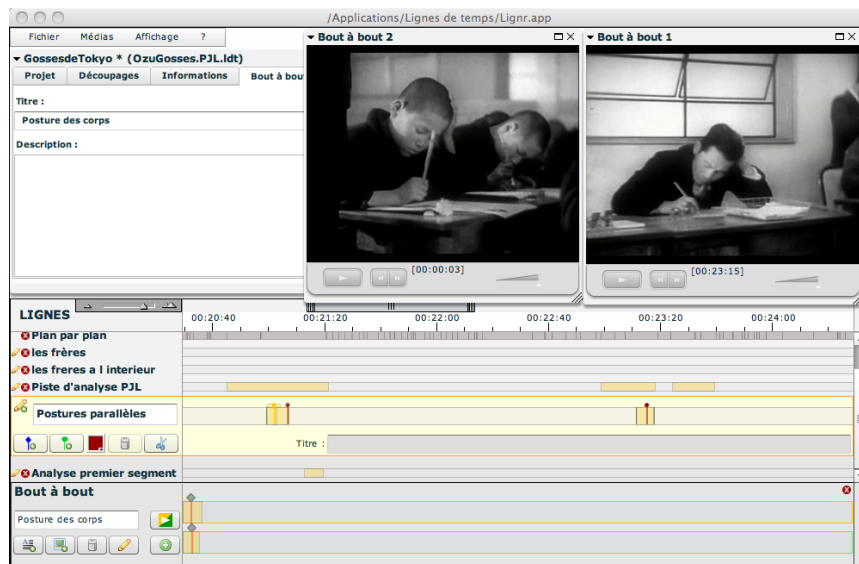
espace d'exploration, de sélection et d'annotation du film dans une temporalité qui permet à l'utilisateur d'agir sur celui-ci. L'enseignant crée des annotations pour présenter une question, une piste de travail, pour préparer une activité. Les élèves parcourent le film, y découvrent des choses, et au sein de ce travail plus précisément, se construisent peu à peu comme des spectateurs avertis de ce qu'ils voient. Autrement dit, ils apprennent à regarder comment ce qui est raconté résulte d'un ensemble de décisions, de contraintes tout en étant vecteur de significations.

Piste 2 : Travelling horizontaux et passage des mondes⁸

L'enjeu d'apprentissage est ici équivalent. Il s'agit de s'interroger sur les significations portées par trois travellings latéraux dans ce film largement composé de plans fixes. Le premier enchaînement (de gauche à droite) relie le rang des écoliers dans la cour de récréation à l'enfilade des employés de l'usine postés à leur bureau. Le second conduit le spectateur (de droite à gauche) des employés de l'usine dissipés aux écoliers studieux installés à leur pupitre. Le troisième dirige le regard depuis les écoliers appliqués à l'exercice de calligraphie dans leur classe aux deux frères, allongés dans l'herbe, occupés à contrefaire l'exercice scolaire.



⁸ Proposition de Pascale Cassarino (Ecole 159 rue Parmentier, Paris 10^e) et Jean-Luc Faure (Ecole élémentaire la Tour d'Auvergne, Paris 9^e)



Les élèves peuvent apprendre que le mouvement au cinéma se produit par le déplacement de la caméra et/ou par le mouvement des personnages à l'intérieur du cadre. Ils peuvent expérimenter (à l'aide d'un cadre en carton, substitut de la caméra) les différentes possibilités de mouvement de la caméra dans l'espace. La verbalisation des phénomènes observés participe pleinement des apprentissages. De retour sur *Lignes de temps*, la comparaison (à l'aide du « bout à bout ») entre un plan fixe et un plan en mouvement permet de consolider l'appropriation des procédés cinématographiques étudiés.

On s'intéresse alors aux significations portées par les travellings enchaînés qui font disparaître les frontières entre les univers sociaux. Toujours en utilisant la fonctionnalité « bout à bout », les trois travelling sont visualisés plusieurs fois, décrits et commentés. La similitude entre le monde du travail et celui de l'école est établie. Par exemple, de la classe à

l'école, du bureau à l'école, la posture des corps, affalés sur les tables, est identique. On constate alors que si dans ce film, les espaces sont clairement distribués et géométriquement délimités (Piste 1), l'uniformité de la vie sociale, avec ses hiérarchies et ses règles, entre milieux sociaux et générations est nettement dénoncée par le réalisateur. Une fois de plus, l'observation attentive de la matière cinématographique enrichit la réception du film ainsi que la réflexion du ou des spectateur(s). La fonction « bout à bout » est utilisée pour l'attrait de la comparaison, mais c'est également la possibilité de visualiser plusieurs fois côte à côte les trois travellings qui motive l'usage de *Lignes de temps*.

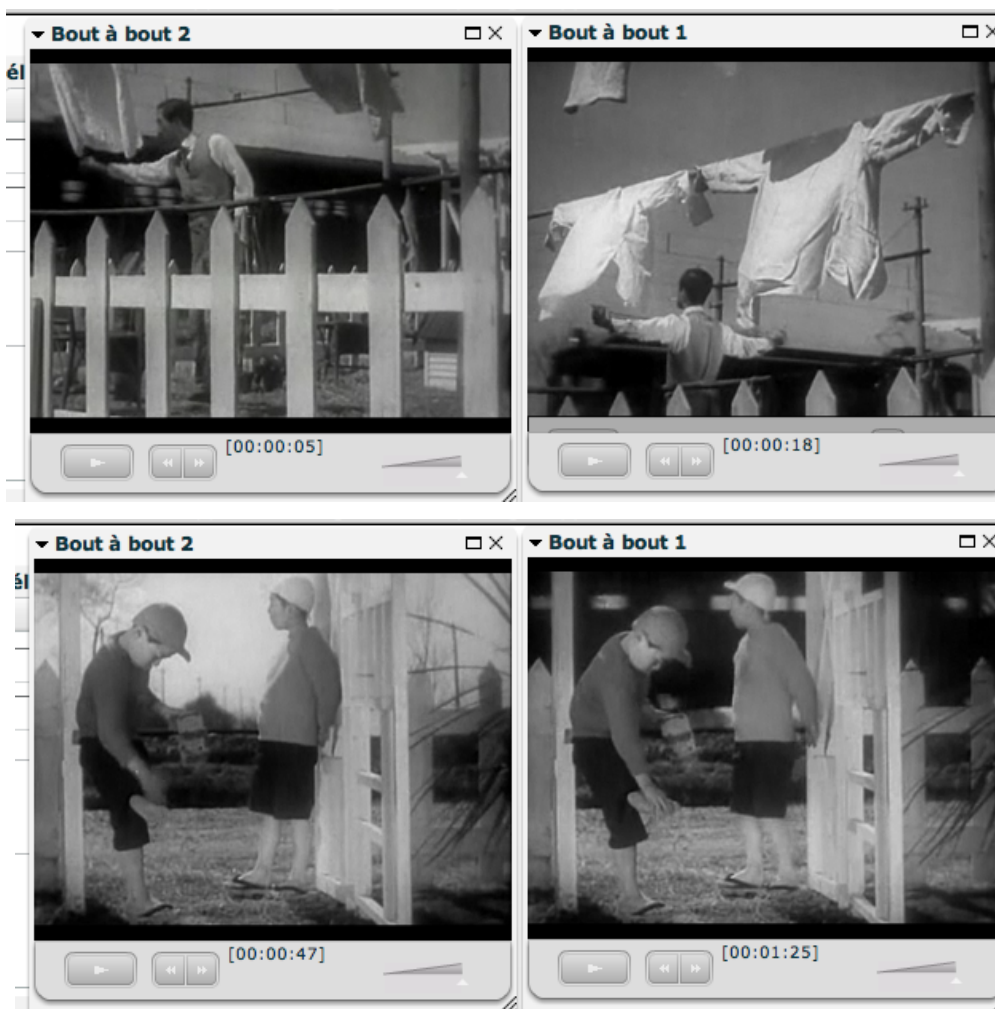
Piste 3 : Pourquoi le train?⁹

L'observation attentive de tous les plans du film où le train passe conduit à s'interroger sur les raisons esthétiques de sa présence dans l'image : ponctuation du temps bien sûr, mais aussi motif traçant des lignes de forces dans les compositions géométriques des plans. Les passages du train rythment les circulations quotidiennes du père et de ses enfants entre l'espace intime de la maison et celui de l'école, du bureau. Ils délimitent ainsi un espace au-delà duquel se trouve le grand monde, plus loin que la banlieue.



Après avoir sélectionné les différents plans dans lesquels le train apparaît, leur comparaison conduit à constater différents tracés dans l'image : le train passe au premier plan ou en arrière plan, il crée un vide ou remplit le cadre, il dessine une ligne horizontale ou oblique, etc.

⁹ Proposition d'Hélène Valencien et Anne Laforge, Ecole Saint Merri, Paris 3è.



En regardant de plus près les différents passages du train, on s'aperçoit qu'il n'est pas qu'un marqueur temporel ou un moyen de délimiter les espaces. Dans certains plans, il redouble l'effet de mouvement produit par les travellings horizontaux. Ainsi la découverte des procédés techniques du mouvement au cinéma (abordé dans la piste 2) se complète par la mise en lumière d'un double procédé, lorsque le sens du mouvement de la caméra s'ajoute à celui d'un objet ou d'un personnage dans le cadre.

QUESTIONS ET PERSPECTIVES

À partir de ces quelques pistes d'exploration, la question des conditions d'utilisation de l'outil *Lignes de temps* avec et pour la classe reste ouverte. La journée bilan du 29 juin a mis en lumière quelques interrogations et perspectives. Si les jeunes enfants se déplacent aisément sur la ligne plan par plan et manipulent sans difficulté la fonction qui permet de grossir puis de réduire la fenêtre vidéo pour visualiser le film à leur gré, la production d'annotation ainsi

que l'enregistrement des traces reste une étape laborieuse¹⁰. La façon dont l'enseignant définit les orientations d'apprentissage et organise la mise en activité des élèves est un moyen de contourner ces difficultés. Il est, en effet, possible d'observer attentivement des plans et de questionner un film avec un outil qui permet d'aller au-delà d'un arrêt sur image qui favorise l'exercice critique au sens de capacité à choisir une entrée dans le film, à discerner les différentes dimensions de la réalisation cinématographique (le film comme récit, comme mise en scène, comme effet produit sur le spectateur) et à élaborer un point de vue. Cependant, sans les conditions d'une mise en dialogue des idées, des descriptions et des hypothèses, les élèves ne peuvent pas d'eux-mêmes réaliser un travail d'annotation complet. La mise en forme des significations produites à l'écrit, avec les images, des couleurs et des lignes nécessite une organisation du travail entre ce l'enseignant prépare et ce que les élèves finalisent. Cette répartition des tâches implique une réflexion en amont et la capacité à guider les élèves dans le déroulement de l'activité. Il ressort des expérimentations réalisées dans le cadre de cet atelier que l'alternance entre des temps d'échanges collectifs pour recentrer les objectifs et des moments où les élèves « mettent les mains » dans le film constitue une condition favorable pour nourrir le travail. Dans un dispositif d'éducation au cinéma outillé par les technologies numériques, l'erreur serait certainement de projeter trop d'attente vis-à-vis de l'outil et de croire qu'il permet de faire l'économie de la réflexion pédagogique. Les expérimentations menées dans les classes depuis 2006 contredisent cette hypothèse et réaffirment le caractère fondamental du questionnement quand il s'agit de transmettre quelque chose de notre relation aux œuvres.

¹⁰ Le détail de ces obstacles devra être développé dans un prochain écrit.