

## IV<sup>e</sup> congrès de l'AFS

Grenoble 5-8 juillet 2011

### **RT4 : Innovation et créativité en éducation et formation** **Atelier 1 : Les enseignements innovants et leurs impacts**

#### **ARCHAT Caroline**

Docteure en Sciences de l'éducation, Equipe CIRCEF-ESCOL, Université Paris 8  
Institut de Recherche et d'innovation, Centre Pompidou  
[caroline.archat@gmail.com](mailto:caroline.archat@gmail.com)

#### **Communication 305 : L'éducation au cinéma dans le contexte numérique : question d'ambition et d'apprentissages**

Lorsque l'espace scolaire se voit traversé par de nouveaux contenus d'apprentissage et par de nouveaux outils techniques, il incombe de prendre la mesure des changements qu'ils impliquent dans les pratiques d'enseignement, tant du point de vue des finalités éducatives que du point de vue des possibilités d'apprendre pour les élèves. Il s'agit, plus particulièrement ici, d'identifier les changements liés à l'introduction du cinéma comme objet d'étude dans la formation primaire et secondaire – conséquence de la politique éducative en matière d'art et de culture – et au développement de l'environnement numérique des établissements scolaires. C'est donc une double introduction qui est étudiée, l'une et l'autre relevant respectivement d'une finalité éducative (apprendre à regarder, à comprendre et à analyser une œuvre cinématographique) et d'un moyen d'y parvenir (un logiciel de lecture et d'annotation de film).

Quelque chose de « nouveau » serait-il en train de se produire ? Dans la façon dont le travail s'organise en classe, dans le rapport aux œuvres (cinématographiques) ainsi que dans les gestes et les techniques d'écriture, il semble que des mutations sont à l'œuvre.

Si l'on s'en tient à caractériser ces deux introductions, elles résultent de changements idéologiques et techniques, mais n'apparaissent pas comme des points de rupture. La première correspond à ce que J.C. Forquin appelle la « variation curriculaire » dans l'histoire de l'enseignement, c'est-à-dire les différences qui touchent les modes de composition et de structuration du savoir et des programmes scolaires<sup>i</sup>. Pour ce qui nous concerne, après les nombreux débats sur la légitimité du cinéma dans l'école, celui-ci est inscrit dans les enseignements en 1983 avec la création de l'option facultative « cinéma audiovisuel » au baccalauréat, puis dans l'ensemble de la formation primaire et secondaire comme un domaine pouvant traverser les disciplines, servir de support de travail ou encore comme œuvre à part entière<sup>ii</sup>. La deuxième introduction se traduit par la possibilité d'utiliser des outils numériques accessibles sur le web. Elle résulte de quelque chose de prévisible, voire d'inévitable compte tenu du milieu technique dans lequel nous vivons depuis plusieurs décennies. Je parle de l'environnement homme/machine<sup>iii</sup>. Si l'une et l'autre de ces évolutions ne correspondent pas à des faits de rupture historiquement complets, elles engagent néanmoins des transformations et incitent à interroger les ambitions de la recherche en didactique pour cerner les enjeux d'une éducation artistique contemporaine.

Pour avancer dans l'explication de ces transformations, je m'appuierai sur des expérimentations, menées dans le cadre scolaire, d'un logiciel d'annotation de contenus audiovisuels pour prolonger des projections de films vus en salle de cinéma<sup>iv</sup>.

## Une recherche pratique et théorique

Ces expérimentations ont été réalisées alors que je travaillais pour ma thèse à l'étude de *ce que fait l'école avec le cinéma* dans le prolongement des dispositifs soutenus par le CNC (« Ecole et cinéma », « Collège au cinéma »). Si, à cette occasion, l'observation de séances de travail dans des classes a permis d'élaborer une première construction théorique du phénomène de « scolarisation » du cinéma, il est devenu indispensable, dans la suite, de cerner, au-delà des obstacles, des limites ou des difficultés constatées, ce que pourrait être, de manière concrète et réalisée, un travail de « scolarisation » du cinéma. Je fais référence ici au processus par lequel un objet est sorti du monde de l'expérience ordinaire pour devenir objet d'étude au moyen d'activités langagières qui relèvent d'une forme scripturale de pensée<sup>v</sup>. Dans le processus de scolarisation, l'élève peut se situer en position d'« exotopie » vis-à-vis de ce qu'il étudie. La confrontation au cinéma qu'implique ce processus n'a donc rien d'une rencontre ponctuelle où il suffirait de mettre des élèves face à des œuvres pour qu'une supposée appropriation de celles-ci soit réalisable ou réalisée. Cette confrontation engage une expérience singulière et changeante – car socialement et historiquement située – une mise en scène dans l'espace et dans le temps où s'effectuent des allers-retours entre un spectateur, touché singulièrement par l'œuvre, et l'œuvre elle-même comme objet réel, limitée à la singularité de son expérience. Du fait de ces mouvements de centration/décentration de l'œuvre vers le sujet et du sujet vers l'œuvre, la confrontation scolaire au cinéma se conçoit théoriquement comme un « processus culturel »<sup>vi</sup>. Qu'en est-il alors des situations, des tâches et des activités relatives à cette confrontation ?

Pour répondre à cette question, il a fallu créer les conditions pratiques, matérielles, didactiques d'une « scolarisation du cinéma », ce qui a donné lieu à une dizaine d'expérimentations réalisées dans des classes de primaire, de collège et de lycée entre 2006 et 2011. Elles avaient pour but d'introduire dans le travail en classe un outil permettant des activités de reprise du film après sa projection en salle, des observations attentives du mouvement des images et du son, potentiellement porteuses d'un rapport qualitatif et durable au cinéma. Non finalisé lors des premières expérimentations, cet outil s'est vu transformé à leur contact. De quoi s'agit-il précisément ?

Voici l'interface du logiciel de lecture et d'annotation de film *Lignes de temps* (fig.1)

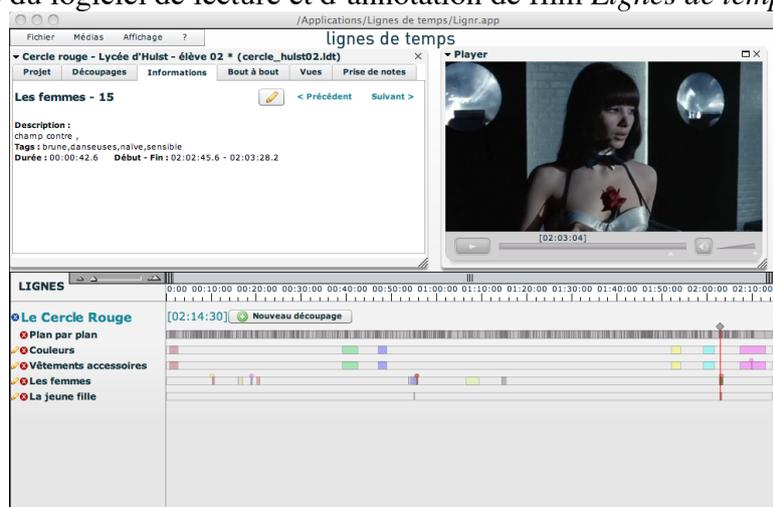


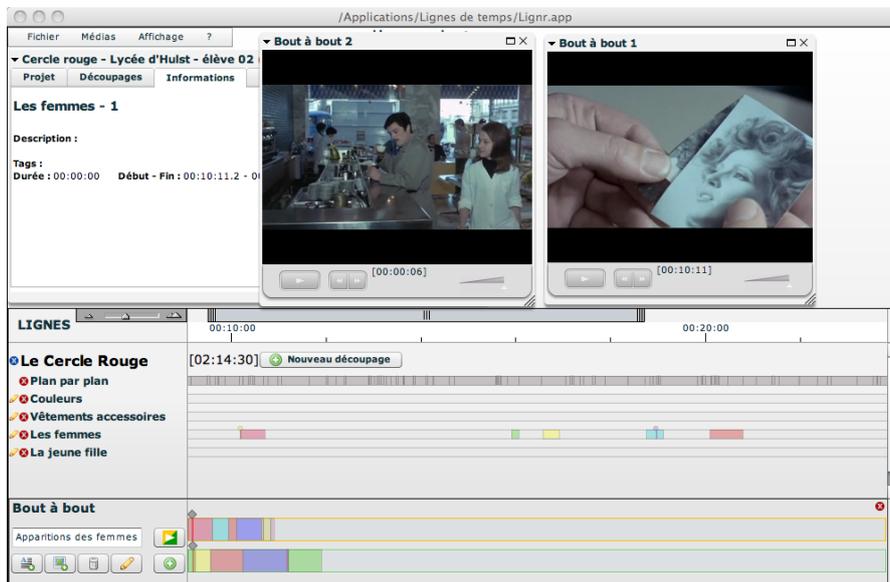
fig.1

Elle est constituée de trois espaces : 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 également 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. Sur cette interface, l'utilisateur peut en effet 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 descriptions. Ces annotations donnent lieu à une représentation graphique du film qui isole certains extraits et les organise, constituant alors une ou plusieurs entrées dans le film.

Par exemple, dans la *fig.1*, des élèves de première littéraire ont choisi de s'intéresser aux vêtements des personnages du film *Le Cercle Rouge* de J.P. Melville<sup>vii</sup>. Cette piste les a conduits à constater que les personnages féminins n'y apparaissent que très rarement et, le plus souvent, dénudés ou morcelés dans l'image. En regardant, en quelque sorte, le film de Melville en creux puisque ce sont les personnages masculins qui dominent, les élèves ont créé une ligne intitulée « Les femmes » isolant tous les extraits de leurs apparitions. Ils ont alors observé et décrit la façon dont elles sont représentées et se sont interrogés sur les raisons de ce choix.

L'activité d'annotation offre également la possibilité de mettre en relation plusieurs plans ou extraits d'un même film. La fonctionnalité « bout à bout » inscrite dans la barre de menu de l'espace d'information lance la lecture simultanée de deux écrans (*fig.2,3,4*). En faisant glisser les plans qui les intéressent, les élèves ont pu observer attentivement la façon dont les femmes sont filmées : présence anecdotique, dénudée, morcellée dans l'image.



*fig.2*

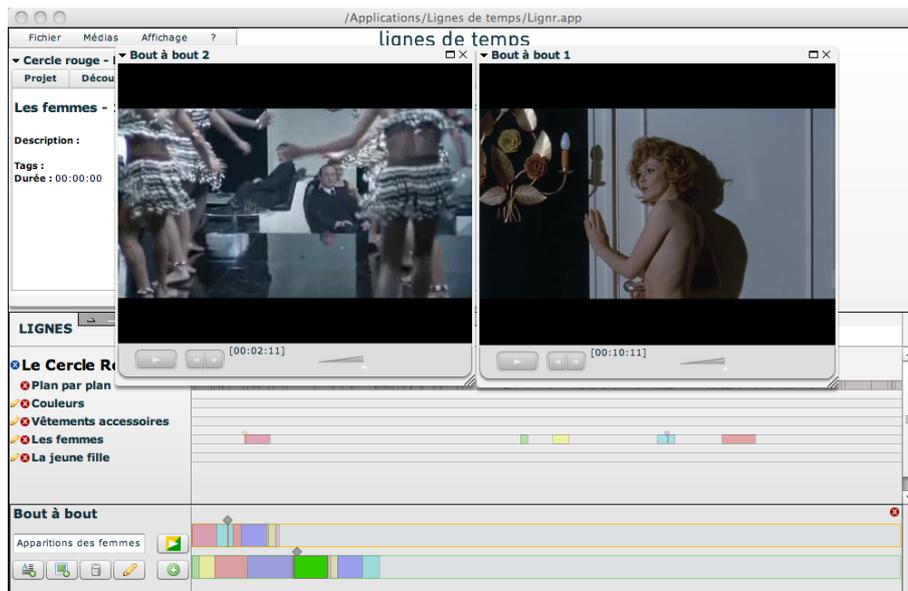


fig.3

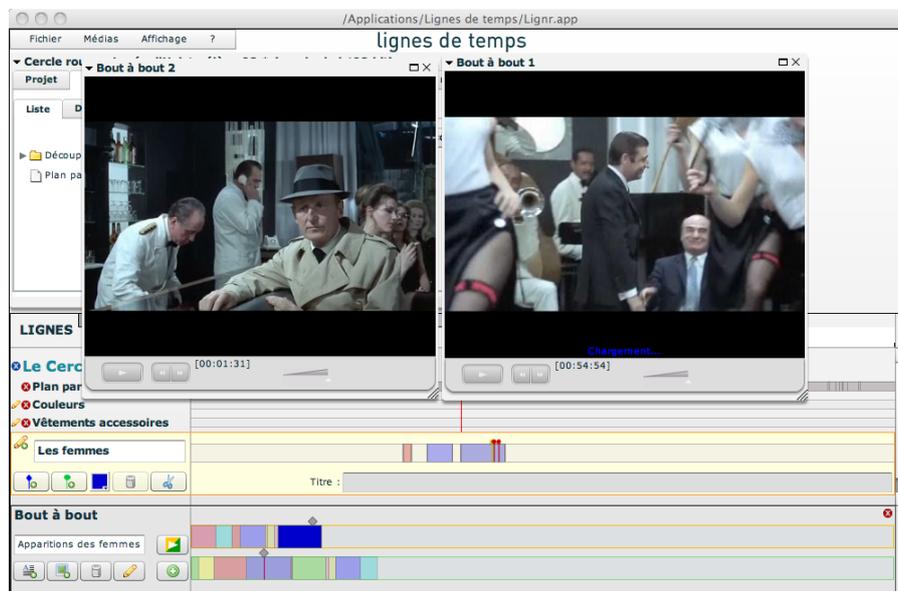


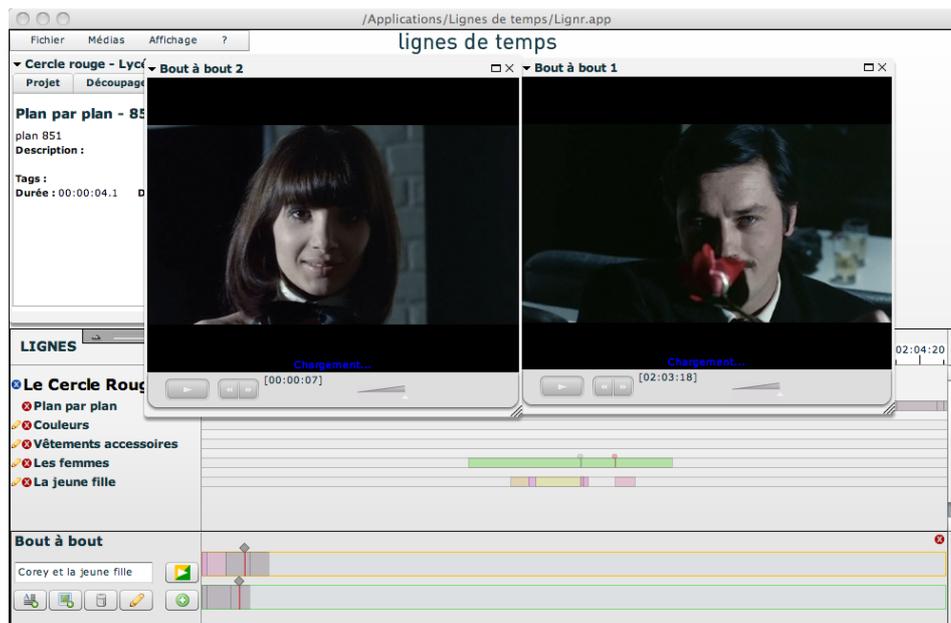
fig.4

La mise en parallèle de différents extraits, ainsi que la possibilité de les visualiser une multitude de fois, met les élèves en position de se confronter de façon tangible à la matière filmique et d'explorer les pensées et les idées qui leur viennent à l'esprit.

L'activité d'annotation sur *Lignes de temps* s'appuie en effet sur trois types d'outils : des outils de sélection et de classification (couleurs, mots clés, tags, titres des découpages), des outils de mise en relation (le bout à bout, l'accumulation des découpages sur plusieurs lignes) ainsi que des outils d'analyse (description, commentaire écrit ou oral par enregistrement vocal). Dans cette perspective, il est envisageable de comprendre le travail d'annotation comme le dévoilement, la mise au jour de ce qui se passe, à un moment donné, entre un spectateur et un film.

Dans l'exemple avancé ici, l'observation détaillée de l'apparition des femmes dans *Le Cercle rouge* conduit les élèves à préciser l'hypothèse d'une déconsidération de celles-ci. Certes, tout

au long du film, les femmes apparaissent comme des anonymes. Lorsqu'elles sont filmées dans un lieu public, la caméra ne les suit pas et reste fixée sur les hommes. Quand elles ne sont pas nues, elles sont vêtues de chemisiers ou de bustiers blancs, alors que les hommes sont couverts de costumes sombres. Leur corps est souvent découpé, laissant apparaître les jambes et les hanches. Ce cadrage produit un effet d'érotisation du corps de la femme qui confirme l'idée qu'elle se réduit à être un élément du décor. Cependant, au temps 02 : 02 : 54, les élèves remarquent un léger déplacement. Une jeune fille, censée représenter une entraîneuse apparaît douce et pudique. On la voit offrir une rose au personnage de Corey (joué par Alain Delon) dans un échange des regards qui donne à la relation homme-femme une dimension autre (*fig.5*). La femme n'est plus un élément du décor, elle réalise un geste d'offrande qui va au-delà du rapport de séduction entre le client et l'entraîneuse.



*fig.5*

La nuance constitue un véritable rempart contre le préjugé. Les élèves l'auraient-ils constaté s'ils n'étaient pas revenus sur le film autant de fois qu'ils ont pu le faire avec cet outil, s'ils n'avaient pas pu privilégier une piste singulière (comment les femmes sont-elles filmées ?), s'ils n'avaient pas « mis les mains dans le film » en construisant toutes ces annotations ?

Ce qui semble « nouveau » ici est le temps qui leur a été donné pour explorer en profondeur une œuvre cinématographique, pour formuler une hypothèse puis l'ajuster ou la contredire, construire un regard attentif aux formes visuelles et sonores ainsi qu'une écoute à ce qui résonne en eux. L'outil donne le temps parce qu'il est le lieu, l'espace d'une action particulière : la visualisation répétée du film puis l'annotation. Le regard peut alors se composer et/ou se décomposer au gré du ressenti, des pensées, des échanges entre élèves, etc. Par ailleurs, cet étirage du temps se double d'une mise en espace des annotations qui facilite la circulation du regard dans le film sans que celui-ci ne soit prisonnier de son déroulement linéaire. Les gestes de l'écriture trouvent une dimension spatiale, graphique qui dépasse la linéarité. D'un extrait à l'autre, c'est l'œuvre dans son entier qui peut être explorée, même si l'utilisateur ne s'attache qu'à certains de ses extraits.

Le temps de la confrontation à l'œuvre constitue ici la clé de voûte d'un rapport « culturel » à celle-ci. Dans la durée et la répétition, l'élève, le spectateur ou l'utilisateur peut voir le film comme une histoire racontée. Il s'agit alors d'en comprendre les tenants et les aboutissants

tout en se repérant dans les ellipses, les hors champs etc. Il peut l'envisager comme un médium, une technique, un ensemble de procédés et apprendre qu'un film résulte d'un long travail de montage, que dans les images, ce qui bouge n'est pas toujours à l'intérieur du cadre, que la caméra tient son rôle. Puis, en explorant l'effet que le film produit sur lui, il met en relation les émotions ressenties avec les procédés utilisés et l'histoire racontée, il prend conscience que la matérialité du film le fait voyager dans ses propres affects. En résumé, si un outil rend possible tout cela, il est un véritable moyen d'approfondir la réception d'un film parce qu'il en donne une connaissance et une expérience approfondies.

Un moyen ne garantit pourtant rien sans certaines conditions d'usage. Nous l'avons vu, l'outil numérique *Lignes de temps*, en tant qu'il donne du temps au regard sur l'œuvre, constitue un facteur de changement pour ce qui se joue ou peut se jouer dans la confrontation scolaire au cinéma.

Il entraîne également des transformations dans la façon dont s'organisent les enseignements. Au sein même de la classe, l'alternance d'activités d'annotation individuelles et de prises de parole collectives - avec comme support la vidéo projection de l'interface *Lignes de temps* - rythme les apprentissages. L'interface numérique remplace le tableau noir et confère aux images, à leur mouvement, à leur montage et au son, un statut d'objet d'étude et de savoir. Autrement dit, cette nouvelle « matière » à apprendre (le cinéma) entre dans la forme scolaire tout en la transformant.

Une expérimentation avec deux classes de CP sur *Le Cirque* de C. Chaplin montre que l'outil numérique est aussi producteur de quelque chose de nouveau dans la façon dont le cinéma peut être « scolarisé ». Loin d'une répétition de ce que l'école sait déjà faire avec d'autres objets d'étude, l'outil impulse ici des modes de faire nouveaux et spécifiques.

Dans cette expérimentation<sup>viii</sup>, les enseignantes souhaitent faire travailler les élèves sur le choix de leur « moment préféré » du film. Quelles activités peuvent-elles proposer pour les aider à formuler quelque chose, à apprendre quelque chose à partir de ce « moment préféré » ? Après une projection du film en salle, elles leur demandent de dessiner ce moment sur des feuilles blanches. Quelques jours plus tard, les élèves sont invités à aller rechercher ce moment sur *Lignes de temps* en se déplaçant, à l'aide d'un curseur, sur la ligne « plan par plan » (fig.6). Les élèves, installés en binômes sur les ordinateurs, dictent alors aux adultes les raisons de leur choix, prises en note dans l'espace information du logiciel.



fig.6

À partir de la lecture de ces commentaires et d'une discussion commune, les élèves constatent qu'une image arrêtée ne correspond pas complètement aux moments choisis (fig.7 et 8).



fig.7

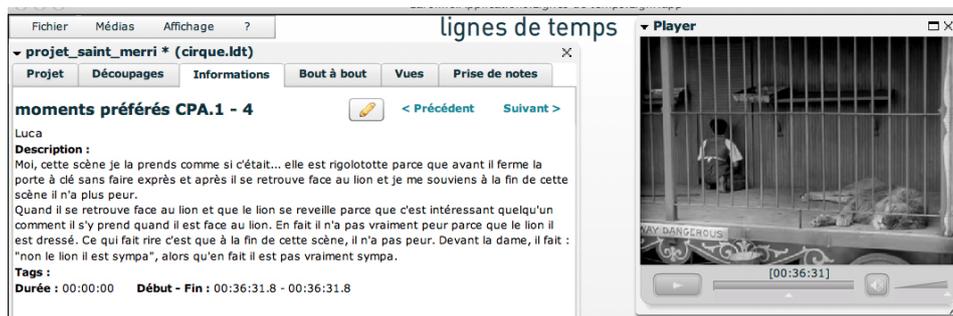


fig.8

Dans la réflexion menée avec les enseignantes à l'issue de cette séance, il semble que les élèves aient pointé une question centrale. L'enjeu de l'activité apparaît alors clairement comme la construction d'un passage entre une notion de sens commun (le moment préféré d'un film) à une question de cinéma : Qu'est-ce qu'un moment au cinéma ? Comment le définir et le visualiser ? Pour accompagner les élèves dans cette élaboration, la consigne suivante consiste à réaliser un deuxième dessin, mais cette fois, celui d'une image arrêtée, face à l'écran (fig.9 b et 10 b), puis à le comparer avec le premier, réalisé en l'absence du film juste après la projection (fig.9 a et 10 a).

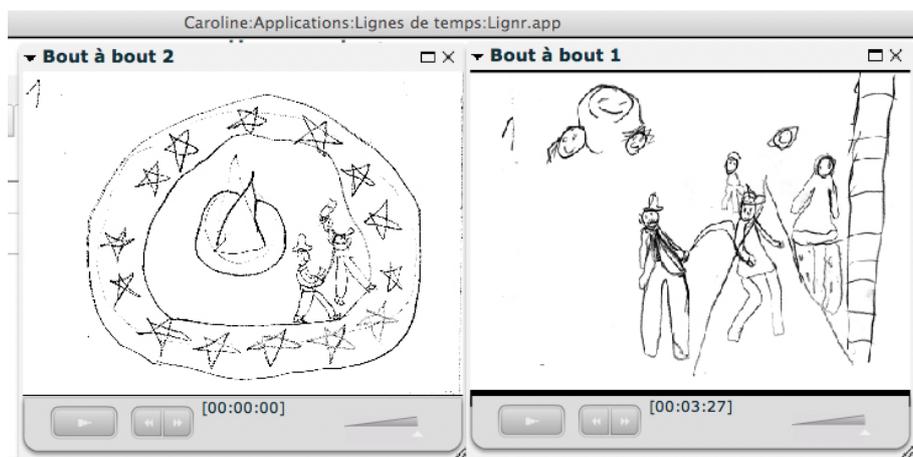


fig.9 a

fig.9 b

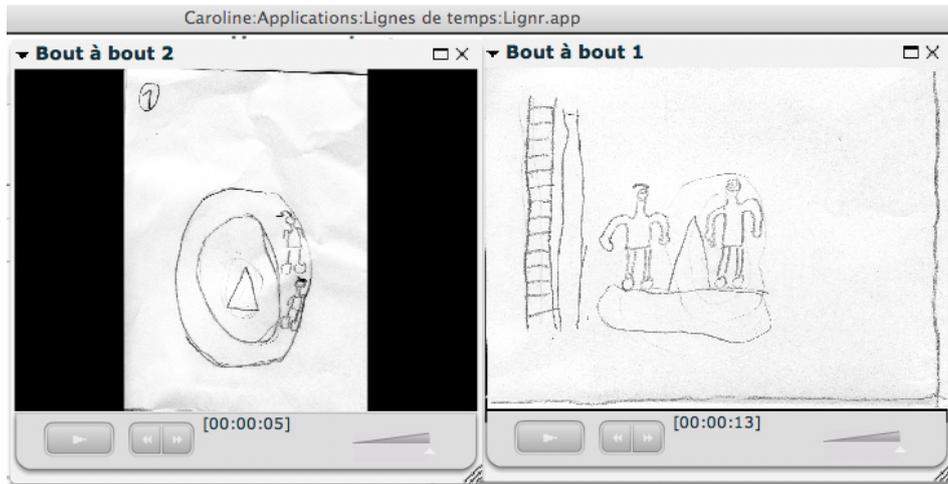


fig.10 a

fig.10 b

Si rien ne permet de dire que l'un des deux dessins est plus évocateur que l'autre, l'apprentissage consiste à découvrir qu'à la différence de la photographie ou de la peinture, un moment au cinéma se compose de plusieurs images installées dans une temporalité.

Pour avancer dans cette idée, les élèves doivent réaliser une troisième activité : faire un découpage de leur moment préféré (fig.11 et 12), activité qui nécessite de se demander quand commence et quand se termine ce moment, puisque la fonctionnalité « créer un découpage » oblige à poser des marqueurs de début et de fin. Ici, l'outil prend le pas sur la démarche.

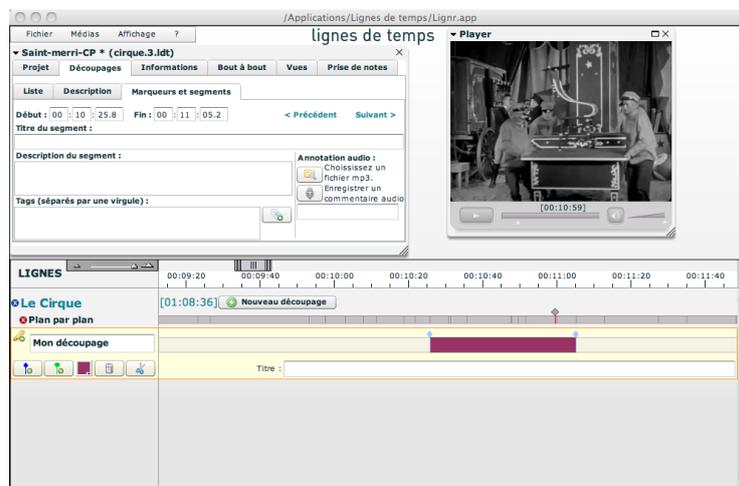


fig.11

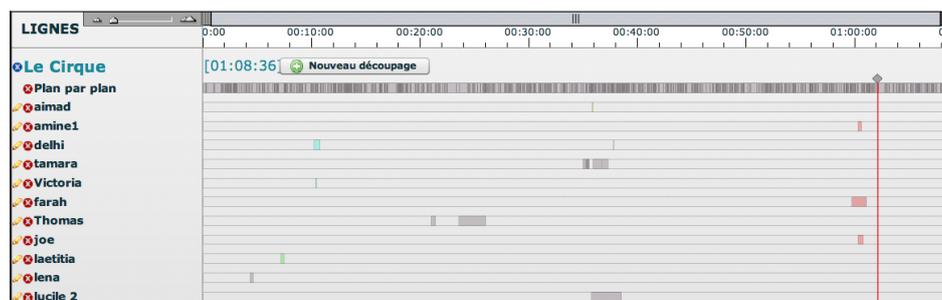


fig.12

L'attention se porte alors sur la comparaison des découpages réalisés pour une même séquence du film. D'une proposition à l'autre, la longueur des segments n'est pas identique. Delhi et Victoria ont choisi la séquence où Charlot et le policier sont sur le tourniquet, mais Victoria s'intéresse plus particulièrement à la course entre Charlot et le policier, alors que Delhi a sélectionné un « moment » plus long (fig 13).

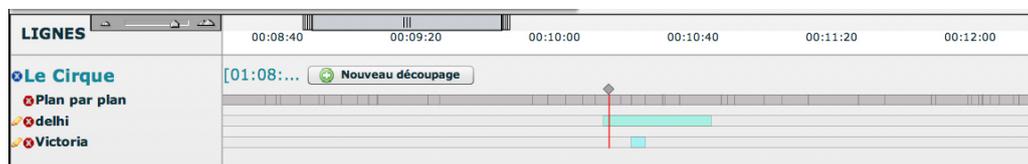


fig 13

Elle montre que le moment de Delhi regroupe plusieurs plans alors que Victoria n'en a choisi qu'un seul. Voici la première image de chaque plan qui compose le découpage de Delhi (fig.14).



fig.14

Le travail de visualisation, de description et de commentaire de cet extrait s'exécute en collectif avec comme support la vidéo projection de l'interface *Lignes de temps*. À l'aide de la fonctionnalité « Tag », un mot clé est attribué à chaque plan suivant la consigne : « Que voit-on ? ». Les élèves indiquent que parfois ils voient Charlot et le policier (apparition de la couleur vert), parfois ils voient le public (apparition de la couleur violet). La classe visionne plusieurs fois la séquence en observant, en même temps que l'image du film à l'écran, le curseur se déplacer sur la ligne bicolore (fig.15).

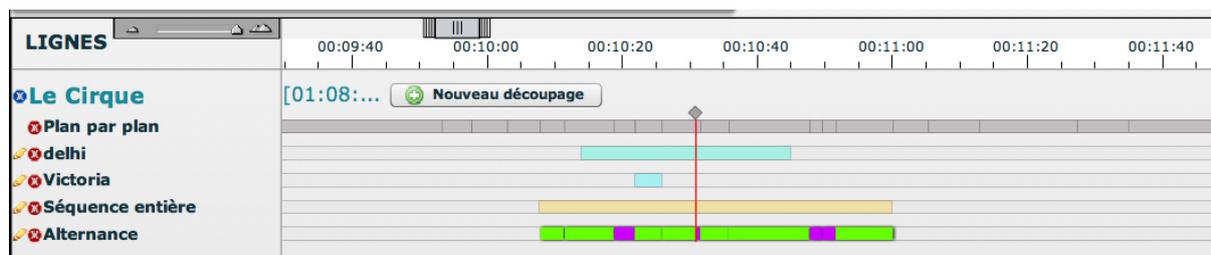


fig.15

De retour sur les ordinateurs, les élèves (par groupes de deux) retrouvent leur moment préféré et le dessinent, mais cette fois, sous la forme de deux ou trois dessins. Ils mobilisent alors, ce qu'ils ont découvert précédemment, c'est-à-dire, le montage de différents plans pour composer et représenter un moment. À partir de la mise en évidence d'un ressenti (le moment préféré) puis de son exploration technique (de quoi il est construit), il semble que la succession des activités avec *Lignes de temps* contribue à construire chez les élèves une conception du cinéma comme montage d'images (fig.16, 17, 18).

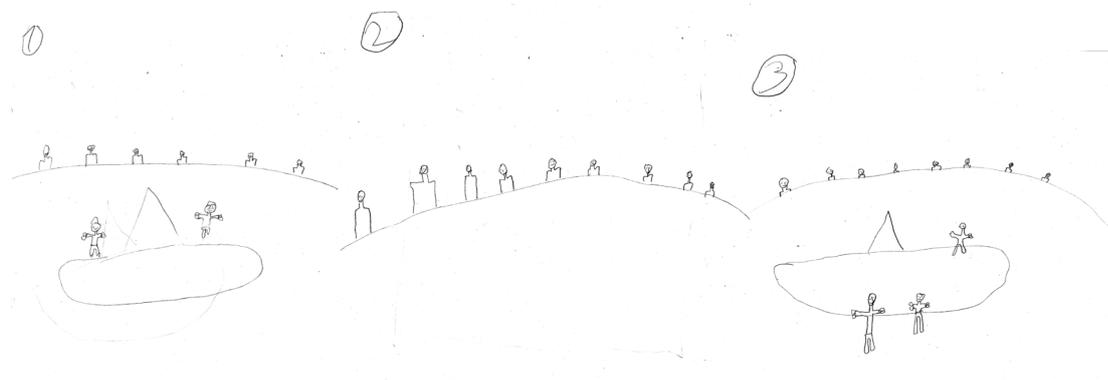


fig.16

Amine

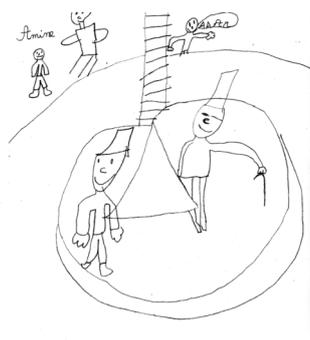


fig.17



fig.18

Si, dans cet exemple, l'outil apparaît comme un élément central de l'activité parce qu'il met au jour la durée comme montage de plans et parce que certaines de ses fonctionnalités dévoilent la matérialité d'un film, les consignes ainsi que la succession des tâches confiées aux élèves participent, elles aussi, de l'élaboration d'une question de cinéma. Ce que l'outil apporte de nouveau a donc des implications sur la manière de travailler des enseignants qui, en quelque sorte, suivent la logique de la technique et découvrent une problématique, une visée qu'ils n'auraient certainement pas formulé en amont ou anticipé sans cette mise en pratique. Dans cette perspective, des enseignants attentifs à l'œuvre, aux logiques et aux fonctionnalités d'un outil ainsi qu'à ce que font les élèves en activité peuvent réellement prendre part à une pédagogie du cinéma et compléter le travail réalisé par les services pédagogiques des institutions culturelles partenaires.

Certes, un atelier « cinéma » proposé par une institution culturelle comme La Cinémathèque française sur le film de C. Chaplin pourrait arriver aux mêmes finalités, sans utiliser pour autant, l'outil *Lignes de temps*. Cependant, c'est la démarche qu'il impulse auprès des enseignants qui est à noter ici, parce qu'elle les met en position de réfléchir, d'inventer, voire d'expérimenter de nouvelles façons de mettre les élèves en activité face à un film, de regarder et de parler du cinéma autrement que par les exercices bien connus à l'école : le résumé et la critique médiatique d'un film<sup>ix</sup>. La relation partenariale école – institution culturelle ne se réduit pas alors à la consommation d'une prestation de service, elle se traduit plutôt par la construction conjointe d'une action éducative dans laquelle chacun a sa part. La découverte d'un champ artistique, d'œuvres, de techniques et d'un contexte historique de production, la rencontre avec des gens de métier pourrait revenir aux institutions culturelles, quand la ressaie des films par des activités d'annotations, l'exploration de l'effet produit sur le spectateur par des activités de langage oral et écrit pourrait être effectué dans l'espace scolaire. Cette possible répartition, loin d'être prescriptive, est un exemple significatif de l'ampleur des activités, des interlocuteurs et des outils potentiels susceptibles de réaliser une éducation artistique et culturelle durable et approfondie.

## Conclusion

Parce qu'elle dévoile le film au spectateur tout en présentant un cadre d'activité pour le travail de réception, la technique - ici numérique – constitue un atout certain pour une scolarisation du cinéma qui ne se réduit pas à la simple découverte et fréquentation des œuvres, mais installe une relation à celles-ci dans la durée. La relation triangulaire outils – enseignants – élèves présente en effet des potentialités extrêmement variées. Le travail des enseignants peut être mis à l'épreuve de l'outil, il peut le modifier ou lui résister. À l'inverse, l'outil peut impulser des démarches ou empêcher certaines tâches ou activités. C'est donc un ensemble d'ajustements potentiels des outils aux usages et des usages aux possibilités offertes par la technique qui sont en jeu dans la relation pédagogique à l'occasion de cette double introduction du cinéma et du numérique dans l'école. La confrontation aux œuvres se trouve renouvelée dans l'espace de la classe, du temps est donné pour observer, regarder, questionner un film, les gestes de lecture et d'écriture non linéaire mettent en évidence des interrogations, des nuances, des fonctionnalités de sélection et de visualisation font émerger des questions de cinéma, etc. Ces micro-changements renouvellent le questionnement sur les finalités d'une éducation artistique – qu'est-ce qu'on cherche à faire apprendre avec le cinéma dans le contexte numérique ? et sur les moyens d'y parvenir – quelle situation, quelle activité pour apprendre quoi ? Autrement dit, si innovation il y a, il s'agit d'une innovation incrémentale, concernant un phénomène qui existe déjà dans l'école (l'éducation au cinéma), mais qui se

transforme et s'ouvre à de nouvelles perspectives en termes d'activités et de situations didactiques.

---

<sup>i</sup> FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, Coll. Paideia, p. 73.

<sup>ii</sup> <http://www.education.arts.culture.fr>

<sup>iii</sup> LEROI-GOURHAN André, *Milieu et technique*, Albin Michel, 1973 (1945), pp. 336-340.  
BOTTINI Thomas, MORIZET Pierre, BACHIMONT Bruno, « Instrumenter la lecture savante de documents multimédia temporels », Colloque international sur le Document Electronique, 2008, <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-brut-49265>

<sup>iv</sup> Cet outil numérique a été développé par l'Institut de Recherche et d'Innovation créé en 2006 par Bernard Stiegler, alors qu'il était directeur du Département Culturel du Centre Pompidou, pour anticiper les mutations qui affectent les pratiques culturelles face au développement des technologies numériques. <http://www.iri.centrepompidou.fr/>

<sup>v</sup> GOODY Jack, *La Raison graphique*, Paris : Éditions de minuit, 1979 (1977).

BAKHTINE Mikhaïl, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris : Éditions de Minuit, 1977 (1929).

LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993, p. 38.

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

<sup>vii</sup> Je remercie Pascale Kierren et Isabelle Bréant, enseignante et documentaliste ainsi que la classe de 1<sup>ère</sup> L du Lycée d'Hulst à Paris pour avoir accepté de s'engager dans cette aventure.

<sup>viii</sup> Une collaboration étroite entre le chercheur et les deux enseignantes a permis d'élaborer cette activité. Je remercie Hélène Valencien et Anne Laforge de l'école Saint Merri (Paris) ainsi que les élèves des deux classes de CP pour leur participation active à ce travail.

<sup>ix</sup> Ce point est développé dans la thèse : Caroline ARCHAT, *L'introduction du cinéma à l'école primaire et au collège. Processus d'apprentissage et mise en forme scolaire des confrontations aux œuvres. Le cas du cinéma*, soutenue le 12 avril 2010 à l'Université Paris 8 sous la direction d'Élisabeth Bautier.