

INTRODUCTION

Cette étude est née de la volonté de questionner le domaine de la médiation artistique et de la réception des œuvres d'art à partir de la plus jeune enfance. Pendant un stage de cinq mois effectué de février à juin 2006 à l'Institut de Recherche et d'Innovation, structure créée par Bernard Stiegler au sein du Département du Développement Culturel du Centre Pompidou, j'ai conduit une intervention de médiation dans le domaine des arts plastiques pour des jeunes enfants de l'école Saint Merri/rue du Renard, située à côté du Centre. À la fin du stage, Bernard Stiegler m'a proposé de poursuivre ma recherche sur la réception des œuvres d'art à l'école primaire dans le domaine du cinéma d'auteur et à l'aide d'un outil multimédia développé par l'équipe de l'Institut : le logiciel *Lignes de temps*. C'est dans ce contexte qu'une riche collaboration a débuté, jusqu'à aboutir à la rédaction de ce mémoire.

L'IRI s'est fixé comme mission de créer et de diffuser, à partir de la petite enfance, des instruments critiques qui permettent de questionner et de comprendre le monde et ses manifestations. Cela rejoint les objectifs de l'école qui devrait être le lieu privilégié pour la formation d'individus conscients et capables d'un esprit critique vis-à-vis de la réalité qui les entoure. Bernard Stiegler estime que l'art et les œuvres de l'esprit en général peuvent apporter une contribution importante à cette formation, car elles permettent l'exercice du jugement. C'est une idée que je partage entièrement, tout en étant consciente que cela n'est pas une recette valide pour tout le monde car les individus se construisent de manière singulière et n'ont pas les mêmes besoins ni les mêmes désirs.

Le projet que j'ai conduit avec les enfants peut être défini comme une *initiation* à l'art cinématographique. Ce travail m'a permis de questionner la réception des œuvres d'art dans une

période de la vie d'un être où le goût n'est pas encore formé et défini. Ça a été pour moi un moyen d'interroger un stade de la connaissance humaine extrêmement sensible et perméable, qui n'est bien sûr pas exempte de l'influence du milieu familial et social. Tout au long de l'année scolaire 2006/2007, j'ai travaillé avec plusieurs classes pour tester la pertinence du logiciel *Lignes de temps* en milieu scolaire et avec de jeunes enfants.

Nous verrons dans les pages qui suivent les différentes étapes qui ont permis le déroulement du projet : la construction d'un outillage théorique à même de concilier sans les réduire et les dénaturer, des univers de pensée et de recherche hétérogènes ; la formulation d'hypothèses de départ à vérifier au cours de l'année ; la rédaction d'un programme de recherche capable de prendre en compte la particularité de l'expérience, et de confirmer ou d'infirmer les premières hypothèses ; la mise en œuvre de la recherche, la collecte de données et l'interprétation des résultats ; enfin, la vérification des hypothèses, et les conclusions qui en découlent.

1. PRESENTATION DU DOMAINE

1.1. Le contexte

Mon projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une collaboration avec l'Institut de Recherche et d'Innovation (IRI), récemment créé par Bernard Stiegler au sein du Département du Développement Culturel (DDC) du Centre Pompidou. Cet Institut a pour mission d'étudier l'adresse au public, à une époque où le temps et l'espace publics se trouvent profondément transformés. Son programme de recherche quadriennal vise à repenser la figure de l'amateur d'art dans les conditions du XXI^e siècle, en opposition à celle du « consommateur » d'art. En effet, selon Bernard Stiegler, la société d'aujourd'hui tend à promouvoir une attitude consumériste envers les œuvres de l'esprit – dont l'une des principales raisons serait la régression des pratiques de l'amateur d'art. Un amateur est pour Stiegler soit l'artiste lui-même, qui donc pratique un art, soit le critique qui, par une fréquentation régulière des œuvres, pratique le jugement et le discernement artistique. C'est à partir de ces deux modèles que Stiegler veut repenser la figure de l'amateur d'art et cela en termes de pratiques. Stiegler pense que la rencontre avec l'œuvre d'art se fait à travers une médiation, un processus de médiation qui favorise la compréhension (au sens de « prendre avec ») de l'œuvre au moment de sa présence. Cette médiation peut se faire à travers plusieurs outils techniques ou technologiques¹ : des crayons et du papier, un appareil photo, un logiciel. Ces supports permettent l'existence de circuits de

¹ Le mot technologie est assez ambigu : il peut être employé pour désigner la science des techniques ou bien les outils informatiques et numériques. Ne provenant pas d'un milieu scientifique ou informatique, à l'état actuel de la recherche je me limiterai à considérer la distinction entre technique et technologie définie par Bernard Stiegler : « *techniquement* ne voulait pas encore dire *technologiquement* : technologiquement, cela veut dire *industriellement*, en sorte que le temps des consciences et le temps des corps, l'espace des consciences et l'espace des corps, depuis maintenant plusieurs décennies, sont industriellement réélaborés. » D'après un document interne à l'IRI.

socialisation (circuits de transindividuation²) autour des œuvres d'art et donc la création d'un espace critique : l'amateur aime la singularité d'une œuvre et veut socialiser son discours pour défendre ce qu'il aime (et condamner ce qu'il n'aime pas) à travers la mise en forme d'un discours critique. Le support lui permet de visualiser ce discours et de le partager avec d'autres personnes.

Bernard Stiegler pense qu'aujourd'hui, les anciens circuits ont été effacés par la marchandisation capitaliste des œuvres de l'esprit ; ce qui a créé des courts-circuits de transindividuation à partir desquels la figure du consommateur d'art est née. Le consommateur « ingurgite et digère³ » ce qui est donné à voir, car il manque de pratique, d'un support adéquat au développement de pratiques amateurs. Selon Stiegler, pour créer une nouvelle figure d'amateur d'art, il faut expérimenter des pratiques des nouvelles technologies en essayant de mettre ces outils au service d'une exploration de la singularité des œuvres et du développement d'un amatorat. Ces appareils sont en proie à la logique marchande, affirme Stiegler, et il faut s'en saisir pour développer des fonctionnalités qui aident les spectateurs d'un film, d'un concert, les visiteurs d'une exposition à s'exprimer à travers un support et à mettre en mouvement le circuit de transindividuation.

L'Institut se donne pour mission de « développer une éducation technologique, artistique et culturelle inspirée par les humanités⁴ ». Pour ce faire, l'équipe de l'IRI a développé un logiciel d'aide à l'analyse filmique qui appelé *Lignes de temps*. C'est un outil d'annotation de contenus audiovisuels, qui facilite leur manipulation et leur appropriation par la représentation

² Terme de Simondon indiquant une forme collective d'individuation qui doit être cherchée dans ce qui, à l'intérieur même de l'individu, le met en relation avec une réalité plus large, plus étendue que son individualité. SIMONDON, G. (1989) *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier.

³ Expression utilisée par Bernard Stiegler dans un document interne à l'IRI.

⁴ D'après le document inclus dans le projet d'école de Saint Merri.

spatiale de leur temporalité filmique. Par défaut, différentes « lignes de temps » montrent un découpage du film effectué selon des critères dits « objectifs » dans la mesure où ils sont systématisables (à savoir : changement de plans, présence des personnages à l'image, échelles de plan, mouvements de caméra, types de sons, etc.) Ces premiers découpages sont autant de possibilités autres de naviguer dans le contenu du film. L'utilisateur peut ainsi « lire » le film à son rythme. En parcourant les plans qui l'intéressent dans l'ordre qui lui convient, il opère une « retemporalisation » personnelle de ce qui a été « détemporalisé » par la représentation spatiale. À cette première possibilité de s'approprier le contenu filmique, s'ajoute celle d'opérer son propre découpage par « lignes de temps » et sa propre annotation. L'utilisateur peut alors donner une forme à son propre point de vue, à ce qui fait sens pour lui dans le film, et construire un discours qui peut être partageable avec d'autres utilisateurs.

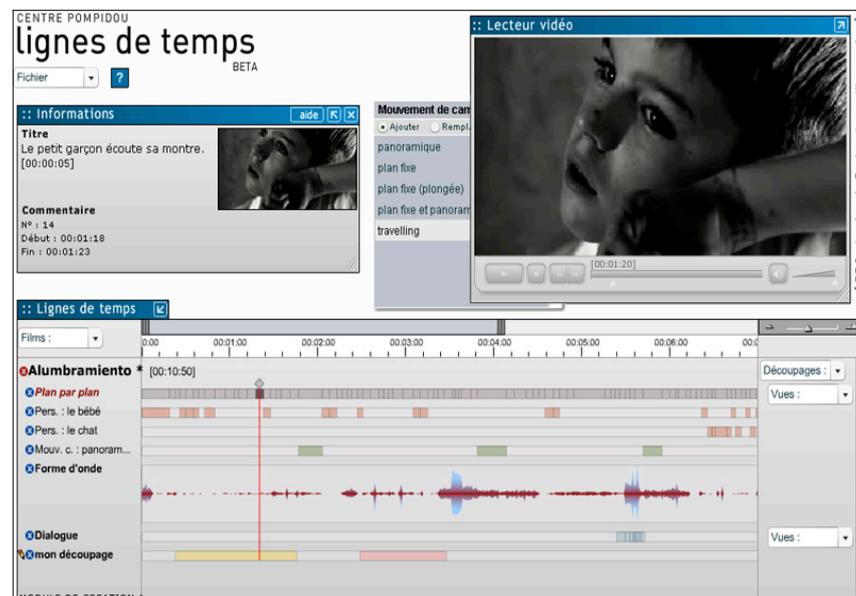


Fig.1. Copie d'écran de *Lignes de temps*.

Lignes de temps sera accessible au public sur le site Web de l'IRI quelques temps avant l'ouverture d'une exposition

programmée en septembre 2007 au Centre Pompidou et consacrée aux cinéastes Abbas Kiarostami et Victor Erice. Seuls quelques critiques de cinéma utilisent pour l'instant le logiciel et produisent grâce à lui de nouveaux types d'analyses. Mais l'idée de Bernard Stiegler est bien de donner ultérieurement à tout un chacun un accès sur Internet à ce logiciel et à des fonctionnalités de partage communautaire des critiques produites sur le site de l'Institut. Il s'agit donc d'une mise en commun d'outils critiques rendus disponibles par l'utilisation des technologies numériques. Le but de cette initiative est de créer une communauté d'amateurs organisée en cercles concentriques autour d'un objet artistique – l'exposition Erice-Kiarostami dans ce cas précis. Au centre de la communauté « trône » la figure pure de l'amateur, de celui qui aime. Le premier amateur est l'artiste lui-même. Il est entouré par le public de son œuvre qui constitue le premier cercle : ce sont les critiques. Puis il y a le cercle des étudiants de tous les niveaux (de la maternelle à l'université) et, finalement, le « grand » public.

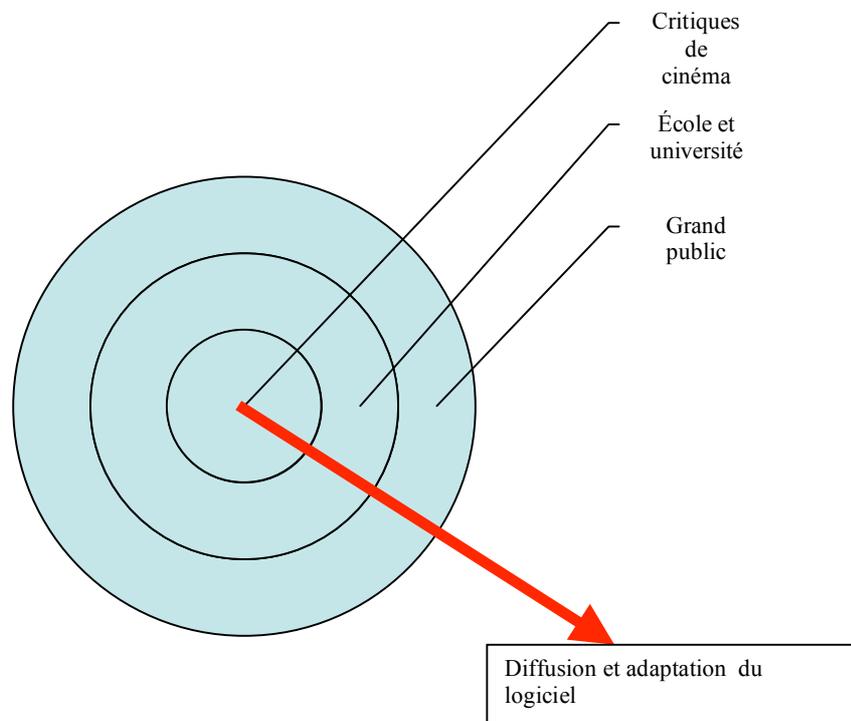


Fig. 2. Visualisation graphique de la logique de diffusion du logiciel.

1.2. L'étude

Mon rôle au sein de l'Institut a consisté à étudier la possibilité et la pertinence d'introduire le logiciel en milieu scolaire et notamment dans des écoles primaires et maternelles. Mon domaine d'étude concerne donc la médiation technique/technologique des œuvres d'art, et dans le cadre de l'expérimentation, du cinéma d'auteur.

Ce projet est en effet un moyen d'expérimenter une rencontre particulière avec le cinéma d'auteur en milieu scolaire. L'originalité de cette expérience a consisté à mettre les enfants dans une situation qui n'est pas tout à fait celle de l'école, ni tout à fait celle de l'Institution culturelle. L'action de médiation s'est construite posément avec les enseignants qui ont adhéré au projet. Elle s'est inscrite dans la durée d'un an. Les finalités n'étaient ni la transmission scolaire d'un savoir directement en lien avec les enseignements prioritaires, ni une expérience exclusivement sensible limitée à la sortie d'une animation au musée, mais plutôt la construction d'un projet qui se déroule sur une temporalité plus longue et qui permet de travailler vraiment en relation avec les enseignants. Nous avons essayé de sortir de la vieille dichotomie qui opposerait l'enseignement artistique (la transmission de la connaissance) à l'éducation artistique (la mise en valeur de l'expérience sensible face à l'œuvre) en utilisant le terme d'*initiation*⁵ à l'art. L'enseignant a été invité à quitter son regard distant par rapport à l'objet étudié pour accéder à un rôle d'amateur et d'initiateur.

Les enfants ont travaillé pendant une année scolaire sur une séquence de moments (visionnage des films, travail de parole, de dessin et d'écriture sur les films) qui leur a permis d'être fréquemment en contact avec les œuvres des deux cinéastes. Ainsi, ils ont pu expérimenter la conquête d'une familiarité avec un univers qui leur était étranger, à travers la répétition et la

⁵ Cf. BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du Cinéma/essais. p. 42.

fréquentation soutenue des films. Le logiciel a permis ensuite d'avoir un support de mémoire – le film, enrichi par les critères de description – pour approfondir les réactions premières des enfants vis-à-vis de ce type de cinéma et pour les conduire à la création de petits « regards signés⁶ » sur le(s) film(s).

De plus les enseignants et les élèves ont été étroitement liés au projet porté par l'Institut : leur expérience et leurs remarques contribueront à la finalisation du logiciel. Pour cette raison nous pouvons affirmer que *Lignes de temps* n'est pas un appareil technologique ordinaire. Sa forme finale ou les différentes formes qu'il prendra résulteront de la contribution des personnes engagées dans le projet, c'est-à-dire les critiques de cinéma et le public scolaire.

Les classes impliquées dans l'expérience proviennent de deux écoles : l'une est située à proximité de Beaubourg, l'autre en proche banlieue parisienne. Ce facteur a conditionné bien évidemment le protocole de travail initial et théorique, chaque enseignant s'appropriant le projet à sa manière suivant sa singularité et celle du milieu dans lequel il enseigne. L'intérêt pour le projet a été d'y enrichir la pensée de la critique outillée et les activités proposées au public scolaire.

Nous avons essayé de traiter le cinéma comme une véritable œuvre d'art ; à vrai dire, cet art est trop souvent instrumentalisé⁷ à des fins didactiques. À l'école les films sont exploités soit comme porteurs de langages à analyser, soit comme supports pour montrer aux élèves une époque historique ou une partie lointaine du monde, ou encore pour apprendre une langue étrangère. Nous avons essayé dans ce projet de nous écarter de cette méthode scolaire pour aller plus en profondeur dans la compréhension du geste de création à l'origine de la réalisation des films. Le but était de considérer le logiciel comme un outil

⁶ Cette expression est utilisée à l'IRI pour indiquer les travaux des critiques de cinéma qui « signent » leur regard sur le film par le logiciel.

⁷ Cf. BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. op. cit.* p.26.

de médiation entre ce qui « fait œuvre » dans le film et le spectateur. *Lignes de temps*, s'inspirant des logiciels utilisés pour le montage de films numériques, permet à ses utilisateurs d'accéder à une partie du processus créatif qui a donné naissance à une œuvre cinématographique, le montage. À travers la compréhension de cette étape du travail qui est en quelque sorte une « objectivation » de la structure du film, les enfants ont été conduits à développer leur point de vue. Le but de ce travail était de les amener vers la construction d'un discours visant à sortir d'un jugement de goût simpliste qui se réduirait au simple « j'aime, j'aime pas ».

1.3. Le chercheur

Ma présence à l'Institut a été tout à fait cohérente avec le projet général. N'étant ni une animatrice culturelle, ni une institutrice, mais une jeune chercheuse, mon travail a consisté à construire un projet à la fois pratique et théorique employant une méthodologie inspirée par la recherche-action. L'Institut est mû, comme le dit son nom, par un esprit de recherche et d'innovation, ce qui par conséquent rend nécessaire la présence de personnes engagées dans une démarche de pensée dynamique. De plus, ma position de chercheuse et d'universitaire m'a incitée à opérer une critique sur le projet général – le logiciel comme outil permettant d'accéder à la compréhension d'une œuvre cinématographique – et sur l'utilisation de cet instrument dans les écoles primaires. Puisse ce travail critique participer à l'évolution raisonnée de ce logiciel.

Mon regard de chercheuse en Études Culturelles m'a également invitée à questionner en profondeur les présupposés théoriques qui sous-tendent la mise en œuvre du projet de Bernard Stiegler. Ce projet, tel que je l'ai décrit précédemment, présente plusieurs caractéristiques qui invitent à le taxer d'élitisme. J'ai été par conséquent conduite à saisir

explicitement les enjeux qui se cachent derrière certains *a priori* de son discours, à savoir sa vision fataliste des industries culturelles et sa conception des récepteurs des œuvres d'art et des pratiques d'amateurs.

J'ai tracé ici des pistes de réflexion qui seront développées par la suite, grâce à l'expérience que nous avons effectuée avec les enfants. Comme ces réflexions le démontreront bien, il a fallu effectuer au cours de ma recherche une négociation critique avec une double contrainte : premièrement travailler avec l'idéologie de Bernard Stiegler, que je partage seulement en partie ; et secondement tenir compte des mises en garde des Études Culturelles contre les dangers de l'élitisme.

2. ÉTAT DE LA RECHERCHE

Mon domaine de recherche couvre la médiation technologique des objets artistiques, et notamment du cinéma d'auteur, auprès d'enfants d'écoles primaires et maternelles.

Les thématiques abordées dans cet état de la recherche sont : le contexte historique dans lequel s'inscrit ma démarche, c'est-à-dire les « temps hypermodernes » ; les industries culturelles et la culture de masse ; la démocratisation culturelle et la médiation des œuvres d'art ; l'expérience de l'art et la réception du cinéma d'auteur. À ces thématiques s'ajoute une partie relative à la méthodologie d'enquête.

2.1. Les temps hypermodernes

En tant qu'elle s'inscrit dans un projet de collaboration avec Bernard Stiegler, ma recherche s'appuie beaucoup sur ses conceptions relatives à notre époque, les temps « hypermodernes ». Selon Bernard Stiegler :

« nous vivons dans l'ère du "capitalisme culturel". Parce qu'il permet de séparer les producteurs des consommateurs, l'appareillage mécanique de la quasi-totalité des formes d'expression symbolique et sensible peut mettre les champs esthétiques de toute nature au service non seulement du contrôle social, mais des sociétés de contrôle où il s'agit de capter l'attention des âmes pour contrôler les comportements des corps – en vue de leur faire consommer des biens ou des services⁸. »

Selon Bernard Stiegler, nous sommes dans une période qui tend à massifier les comportements des « citoyens », qui tend à faire disparaître l'individualité de chacun, par l'imposition de modes d'emploi standardisés des appareils de médiation et de compréhension du monde. Cela se manifeste également dans la

⁸ STIEGLER, B. (2004). *De la misère symbolique 1 – L'époque hyperindustrielle*. Paris, Galilée. p. 30.

réception des œuvres d'art. L'utilisation passive des appareils de reproduction des œuvres comme par exemple les appareils intégrant des dispositifs de captation photographique tels que les téléphones portables et les appareils photographiques, induit un rapport de consommation aux œuvres d'art. À cette attitude de « consommateur » Bernard Stiegler oppose l'idée d'« amateur ». Un amateur est quelqu'un qui *pratique* un art soit par l'utilisation des mêmes instruments que l'artiste, soit par d'autres instruments techniques ou technologiques lui permettant de pratiquer l'œuvre à l'aide d'un support de mémoire, soit par une fréquentation soutenue des œuvres. Ces pratiques qui peuvent se mélanger et représenter différentes phases d'amour pour l'œuvre d'art permettent à l'amateur de s'« individuer » par rapport aux comportements standardisés par la « société de contrôle⁹ ». C'est pour cela que Bernard Stiegler a créé en janvier 2006 l'Institut de Recherche et d'Innovation au sein du Département du Développement Culturel du Centre Pompidou, pour ouvrir un espace de réflexion autour d'une utilisation des appareils technologiques qui viserait au développement de pratiques d'amateurs. Les contributions des utilisateurs pourront être partageables dans un espace virtuel (le site de l'Institut). Car le processus d'« individuation » dont parle Bernard Stiegler ne repose pas sur la fausse idée, promue par le capitalisme contemporain, qui oppose l'individu à la masse.

« Simondon a parfaitement montré, au contraire, qu'un individu est un processus, qui ne cesse de devenir ce qu'il est. Il ne s'individue psychiquement que collectivement. Ce qui rend possible cette individuation intrinsèquement collective, c'est que l'individuation des uns et des autres résulte de l'appropriation

⁹ STIEGLER, B. (2004). *Le désir asphyxié, ou comment l'industrie culturelle détruit l'individu*. Retrieved November 10, 2006 from <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/06/STIEGLER/11261>.

par chaque singularité de ce que Simondon appelle un fond préindividuel commun à toutes ces singularités¹⁰. ».

2.1.1. Un autre point de vue

Différente est la position de Gilles Lipovetsky par rapport à l'hypermodernité. Philosophe de formation, comme Stiegler, Lipovetsky préfère donner dans ses livres une analyse factuelle plutôt que des recettes normatives. Dans un effort de relativisme ses œuvres semblent ne jamais s'engager dans la recherche de solutions possibles à des constats négatifs sur notre société. Cette différence avec la visibilité de l'engagement politique de Stiegler est peut-être due au fait que ce dernier occupe une place assez importante dans le panorama culturel et donc politique français. La conception philosophique de Stiegler a pour vocation de lui fournir des éléments théoriques pour soutenir sa forte inscription au sein de l'Institution et lui permettre de concevoir des projets politiques.

J'emprunterai à Lipovetsky sa capacité de raisonner par paradoxes que je trouve très pertinente dans notre l'époque ainsi que ses constats relatifs à notre rapport au temps (et notamment le concept de « présentisme de seconde génération¹¹ ») ; à l'individu hypermoderne et à ses contradictions¹² ; à la déconstruction des anciens systèmes de représentation qui ont causé la précarisation des individus¹³.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ LIPOVETSKY, G., & CHARLES, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris, Grasset & Fasquelle. p. 60-61. « À partir des années 1980 et surtout 1990, un présentisme de seconde génération s'est mis en place sous-tendu par la mondialisation néolibérale et la révolution des technologies de l'information. D'un côté les médias électroniques et informatiques rendent possibles les informations et les échanges en "temps réel" créant un sentiment de simultanéité et d'immédiateté qui déprécie toujours plus les formes d'attente et de lenteur. De l'autre, l'emprise croissante du marché et du capitalisme financier a mis en échec les visions à long terme de l'État au profit des performances à court terme [...] la société néo-libérale et informatisée [...] a porté [la fièvre du présent] à son faite en brouillant les échelles du temps et en intensifiant les désirs d'affranchissement des contraintes de l'espace-temps. »

¹² CHARLES, S. *L'Individualisme paradoxal. Introduction à la pensée de Gilles Lipovetsky*. p. 27. in LIPOVETSKY, G., & CHARLES, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris, Grasset & Fasquelle.

¹³ LIPOVETSKY, G. (2004 [1987]). rééd. *L'Empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris, Gallimard. « Ainsi meurent les dieux : non dans la démoralisation nihiliste de l'Occident et l'angoisse du vide des valeurs, mais dans les saccades du sens. [...] Non dans le

2.1.2. Des industries culturelles à la culture de masse : la question du medium

Faisons maintenant quelques pas en arrière dans le temps pour tracer une histoire des concepts clés des théories stiegleriennes. Le concept d'*industrie culturelle* a été créé en 1947¹⁴ par Max Horkheimer et Theodor Adorno, deux des principaux représentants de l'École de Francfort. Avec cette expression, les deux philosophes désignent le phénomène de reproduction massive, standardisée et rationalisée des œuvres d'art. En dénonçant la transformation de l'art en un produit commercial quelconque, ils ouvrent les portes à une critique très forte envers la technique et son rôle dans le système de l'économie capitaliste.

Dans les années 1960 la notion d'industrie culturelle cède le pas à celle de *culture de masse*. La question de la distinction entre culture cultivée et culture de masse commence à être un vrai centre de débat. En 1962 le sociologue Edgard Morin définit la culture de masse comme une culture « produite selon les normes massives de la production industrielle ; répandue par des techniques de diffusion massives [...] s'adressant à une masse sociale, c'est-à-dire à une gigantesque agglomérat d'individus saisi en deçà et au delà des structures internes de la société¹⁵ ».

La « masse » devient un terme flou qui peut être facilement employé sans qu'on se soucie de le spécifier. C'est pour cela qu'en 1963¹⁶ Jean-Claude Passerons et Pierre Bourdieu invitent Edgard Morin et tous ceux qui utilisent ce terme à définir ce qu'ils entendent par masse : ce mot est-il utilisé pour indiquer la

désenchantement passif, mais dans l'hyperanimation et le doping temporaire. Il n'y a pas à pleurer la "mort de Dieu", son enterrement se déroule en technicolor et en bande accélérée. »

¹⁴ ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. (1974 [1947]). « La production industrielle des biens culturels » dans *La Raison dialectique*. Paris, Gallimard.

¹⁵ MORIN, E. (1962). *L'Esprit du temps I. Névrose*. Paris, Grasset. p.15.

¹⁶ BOURDIEU, P. et PASSERONS, J.-C. (1963). « Sociologues des mythologies et mythologies des sociologues », in *Les Temps modernes*, n°211, p. 998-1021.

quantité de personnes touchées par les messages des « mass-media », ou pour qualifier la « qualité » de la culture ?

Toutes ces définitions semblent ne pas tenir compte du public et des différentes façons de recevoir un message médiatique. Les Études Culturelles se sont efforcées en leur temps de démontrer que, quoique conformiste, la culture de masse ne peut pas uniformiser la réception du message. Les travaux de Richard Hoggart (1957), de Raymond Williams (1974), de Michel De Certeau (1980), de Jésus Martin-Barbero (1987), démontrent comment les publics, ou bien les « usagers », les « récepteurs » des *produits* culturels détournent finalement les diktats des industries culturelles à travers leurs propres pratiques ; comment « des pans entiers de la vie quotidienne restent à l'abri [des] changements¹⁷ » d'attitude néfastes parmi les gens du peuple prétendent soumises à l'influence totale des industries culturelles ; comment arriver à considérer « la réception [...] comme une manière de pratiquer¹⁸ ». La « masse » ne semble donc pas être écrasée sous le poids de modes d'emploi préfabriqués : au contraire, elle s'approprie des objets, des produits, de l'art, à sa propre manière, selon son expérience de la vie.

Pourtant Hoggart souligne, cinq ans après la parution de son œuvre et donc au début des années 1960, « à quel point ses descriptions peuvent devenir désuètes du fait de l'accroissement de la mobilité spatiale, d'une aisance matérielle relative mais croissante, de l'impact inédit de la voiture et de la télévision sur la sociabilité ouvrière¹⁹ ».

Pasolini constate au début des années 1970, qu'« une fois détruits (aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur) les murs qui divisaient la ville des riches de la ville des pauvres, la mentalité de la classe dominante s'est répandue. [...] C'est ainsi que les

¹⁷ HOGGART, R. (1970 [1957]). *La Culture du pauvre*. Paris, Minuit. p. 378.

¹⁸ DE CERTEAU, M. (1990 [1980]). *L'Invention du quotidien I. Arts de faire*. Paris, Gallimard. p. XI.

¹⁹ MATTELART, A. & NEVEU, E. (2003). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris, La Découverte. p. 31

pauvres se sont tout d'un coup retrouvés privés de leur culture, privés de leur langue, privés de leur liberté : en un mot, privés des modèles dont la réalisation représentait la réalité de la vie sur cette terre²⁰. »

La culture de masse n'est pas en effet la culture populaire transformée par les médias ; elle ne peut pas non plus se définir par rapport à une élite, en tout cas, pas en termes de classes sociales. Comme le précise Jean Caune (2006), aujourd'hui, « la culture de masse n'est pas l'actualisation de la culture populaire ; cette dernière a-t-elle d'ailleurs encore une existence, si on doit la rapporter à un ensemble de pratiques sensibles développées dans des milieux sociaux homogènes²¹ ? ».

Les constats des Études Culturelles pouvaient donc être pertinents à l'époque de la distinction encore nette entre classes sociales différentes, l'époque de la naissance et de la diffusion de la télévision et de la radio. Aujourd'hui, avec l'« homologation entre toutes les classes²² » d'un côté, et la généralisation de l'usage d'Internet et des nouvelles technologies de l'autre, ils perdent leur force. Ainsi les désirs des classes différentes deviennent les mêmes, et cela à travers les messages envoyés massivement par les nouveaux moyens de communication.

C'est dans l'ordre de cette réflexion que s'inscrit la pensée de Bernard Stiegler, qui estime en effet que les appareils communicants et nomades, ainsi qu'Internet, ont profondément changé nos catégories spatio-temporelles, et ont atténué visiblement le pouvoir des « forces plus anciennes²³ » de la tradition (comme la famille, la culture populaire, l'église...) de neutraliser ou de ralentir l'influence des industries culturelles. C'est pour cela qu'il met au cœur de sa réflexion l'utilisation que nous

²⁰ PASOLINI, P.P. (1976). *Écrits corsaires*. Paris, Flammarion. p. 218-219.

²¹ CAUNE, J. (2006). *La Démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle*. Grenoble, PUG. p. 83.

²² PASOLINI, P.P. (1976). *Écrits Corsaires. op. cit.*, p.77.

²³ MATTELART, A. & NEVEU, E. (2003). *Introduction aux Cultural Studies. op. cit.*, p. 21.

pouvons tous faire de ces outils technologiques, ces instruments privilégiés d'exploration et de connaissance du monde.

Dans la continuité de la pensée de Walter Benjamin sur la technique, Bernard Stiegler pense que cette dernière peut rapprocher l'art et le public. Et que les appareils de captation et de reproduction des images statiques ou en mouvement peuvent donner la possibilité à leurs utilisateurs de pratiquer un art (le cinéma ou la photographie par exemple, à travers les téléphones portables, les PDA...) et donc de se l'approprier. En effet, les nouveaux médias permettent d'autonomiser les conduites des récepteurs de par leur caractère d'interactivité. L'utilisateur construit son usage en fonction des contraintes et des possibilités offertes par l'outil multimédia. Stiegler s'appuie beaucoup sur l'idée d'interactivité et d'individuation par un outil technologique qui, idéalement, ne serait pas soumis aux lois du marché. C'est là le défi lancé avec l'outil *Lignes de temps*.

Néanmoins la technologie multimédia pose à nouveaux frais la question de la diffusion culturelle via la technique comme moyen de médiation. Les œuvres de l'esprit véhiculées par un dispositif médiatique sont-elles menacées dans leur essence ? Ces dispositifs de médiation induisent-ils des nouvelles pratiques culturelles vis-à-vis de l'art ? Lesquelles ? La possibilité de reproduire les œuvres d'art sur notre ordinateur et de pouvoir « agir » sur elles (c'est le cas du logiciel *Lignes de temps*) permet-elle vraiment une appropriation de l'œuvre et une individualisation des pratiques ? Quels sont les changements qui s'opèrent dans nos catégories cognitives ?

Ces pistes de travail seront creusées au fil des expériences avec le logiciel.

2.2. La démocratisation culturelle

L'art est aujourd'hui un des sujets préférés de débat. « Démocratisation culturelle », « médiation artistique », « rencontre avec l'art », « expérience artistique », « éducation artistique » sont devenus autant des mots-clés que des mots ambigus à force d'être répétés selon les nuances multipliées que leur imposent différents contextes.

Le terme *démocratisation culturelle* est souvent employé par les politiques ou les hommes d'institution dans l'unique perspective d'augmenter le nombre des visiteurs d'un musée²⁴ ; l'action culturelle, l'éducation artistique deviennent, au nom de la démocratisation culturelle, un « instrument qui vise à [...] favoriser l'insertion sociale d'objets ou d'outils techniques en attendant d'une demande ou encore à apporter un "supplément d'âme" à une action de prévention sociale dans les quartiers qualifiés difficiles²⁵ ». La médiation artistique peut être aussi bien celle opérée en deux heures par l'animatrice d'un musée, que celle qui se construit sur une année avec une équipe pédagogique.

En partant de la réflexion de Walter Benjamin (1939) sur l'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique²⁶, qui reste toujours d'actualité, nous essaierons d'approfondir ce concept de démocratisation culturelle. Ce penseur singulier semble avoir énoncé des prédictions qui se sont vérifiées exactement, ou presque. Tous les constats sur la masse et son évolution, les processus de devenir-auteur, devenir-acteur du public, sur l'envie croissante des masses de se distraire plutôt que de se recueillir, semblent décrire les années soixante.

²⁴ Cf. CAUNE, J. (2006). *La Démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle. op. cit.*, p. 98-99. « Que peut alors signifier une démocratisation culturelle essentiellement envisagée comme l'extension des publics de l'œuvre d'art ? », « Le processus de démocratisation se développant dans un champ où l'objet d'art est une marchandise, ce processus s'évalue selon des logiques quantitatives de diffusion. »

²⁵ *Ibid.*, p. 32.

²⁶ BENJAMIN, W. (2000 [1939]). rééd. « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique ». in *Œuvres III*. Paris, Gallimard. p. 269-316.

Pourtant, Benjamin écrit son livre à la fin des années trente, quand tous ces phénomènes n'en étaient qu'à leur début, et il est surprenant de constater la lucidité avec laquelle il a su saisir certains nœuds centraux de notre époque.

L'œuvre de Benjamin est également intéressante pour mon travail, puisqu'elle questionne le domaine artistique qui est au centre de ma recherche : le cinéma, et cela à ses débuts. Benjamin comprend très vite que cet « art » opère un bouleversement très important qui lui est propre, en comparaison avec d'autres domaines artistiques comme la peinture. En peinture :

« on jouit, sans le critiquer, de ce qui est conventionnel ; ce qui est véritablement nouveau, on le critique avec aversion. Au cinéma [...] les réactions individuelles [...] prennent en compte, dès le départ, leur transformation imminente en un phénomène de masse et que, au moment même où elles se manifestent, ces réactions se contrôlent mutuellement. [...] Les tableaux n'ont jamais prétendu à être contemplés que par un seul spectateur ou par un petit nombre. Le fait qu'à partir du XIX^e siècle un public important les regarde simultanément est un premier symptôme de la crise de la peinture, qui n'a pas été seulement provoquée par l'invention de la photographie, mais, d'une manière relativement indépendante de cette découverte, par la prétention de l'œuvre d'art à s'adresser aux masses²⁷. »

La dernière proposition comporte ici un très grand intérêt : « la prétention de l'œuvre d'art à s'adresser aux masses ». Cette *prétention* des années trente est devenue dans les années soixante un véritable projet politique, en tout cas en France. Il a été porteur d'espoirs, de menaces, d'ouvertures, d'échecs. Nous sommes aujourd'hui encore en train de parler des effets de la *démocratisation culturelle*, de débattre de sa pertinence, de sa

²⁷ BENJAMIN, W. (2000 [1936]). rééd. « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique », *op. cit.*, p. 301.

réalisation éventuelle, de la formule de Schiller reprise par Jean Vilar puis par Antoine Vitez d'un « art élitare pour tous²⁸ », de la « folie » de ce projet et de son instrumentalisation par le pouvoir politique.

De la démocratisation culturelle nous parle également Yves Michaud (2003) qui opère un constat très honnête et réaliste sur l'état de l'art aujourd'hui, un état « gazeux²⁹ ». Il affirme qu'« un art n'a pas forcément vocation à se diffuser comme un service public³⁰ » et en parlant de Benjamin, que « Le musée est devenu [...] un lieu de distraction. Au nom de la démocratisation de l'accès à l'art, il aménage en le banalisant le rapport recueilli aux œuvres auratiques survivantes. [...] Le musée fait intégralement partie de la culture du loisir de masse [...] il sauvegarde la valeur culturelle en la soumettant aux valeurs de l'exposition et de la publicité³¹ ».

C'est aussi ce qu'avait déjà formulé Hannah Arendt dans *La Crise de la culture* (1972) : « la culture de masse n'est pas une forme dégradée de la culture du fait de son caractère de masse ; elle le devient lorsque les objets artistiques légués par la tradition sont traités par les logiques de production et de diffusion massives comme des objets ayant simplement une fonction répondant aux besoins du loisir³² ».

Si d'un côté la démocratisation de l'art permet donc au plus grand nombre d'accéder en apparence à un épanouissement de l'individu et à son développement intellectuel, de l'autre, nous savons bien que la quantité est dans la plupart des cas

²⁸ C'est Jean Caune qui cite ce « mot d'ordre » de Vitez. À son avis il s'agit d'une « formule incantatoire, discutable, aussi bien dans son fondement que dans son hypothétique réalisation » qui propose un modèle d'art élitiste qui n'existe plus, élargi pour des catégories sociologiques désormais disparues. CAUNE, J. (2006). *La Démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle.*, op. cit., p. 188.

²⁹ MICHAUD, Y. (2003). *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique.* Paris, Stock.

³⁰ *Ibid.*, p. 44.

³¹ *Ibid.*, p. 123.

³² Arendt citée in CAUNE, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles.* Grenoble, PUG. p.133.

antinomique à la qualité et que les intentions qui sous-tendent certains projets culturels ou politiques sont liées à la logique de la marchandise. De cela découlent les hâtives animations culturelles pour enfants ou adolescents proposées par les musées, qui fonctionnent sur le mode de la consommation culturelle : une fois l'animation terminée, dans la plupart des cas il n'y a pas de suivi ultérieur en classe ou en famille.

2.3. L'expérience de l'art

Il semble qu'aujourd'hui l'art soit devenu le substitut de ces systèmes de représentation dont parlait Lipovetsky, qui se sont effondrés avec l'époque moderne, et le remplaçant d'un absolu qui correspondrait sans doute à l'absolu religieux. Les partisans à tout prix de la démocratisation culturelle voudraient que tout homme trouve sa satisfaction et son paradis dans l'élévation que lui procure l'art. Formulée ainsi, cette idée est un leurre parce que chaque homme provient d'un environnement différent et a des priorités, des formes d'aliénation différentes, auxquelles il ne veut pas se soustraire puisqu'elles lui permettent de rester en vie.

Toutefois, l'art, le désir de représentation, d'imitation, demeure une des manifestations humaines les plus frappantes et les plus anciennes. Il est question ici d'inscrire l'art dans la vie, de le considérer comme terrain d'expérience, de lui redonner une vraie place physique dans la société. Car en effet, l'état « gazeux » de l'art dont nous parle Michaud, s'accompagne d'une « évanescente de l'expérience³³ ».

L'expérience de l'art a été étudiée par John Dewey (1934) à travers une série de conférences qu'il donna à Harvard en 1931. Ces conférences ont été recueillies dans un livre qui, retournant la proposition nominale, s'appelle *L'Art comme expérience*³⁴. Dewey se positionne contre la séparation entre art et objets du quotidien en affirmant que « la véritable œuvre d'art se compose

³³ MICHAUD, Y. (2003). *L'Art à l'état gazeux.*, op. cit., p. 167.

³⁴ DEWEY, J. (2005 [1934]). *L'art comme expérience*. Paris, Farrago.

[...] des actions et des effets de ce produit sur l'expérience³⁵ » et qu'il faudrait restaurer la continuité entre les formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les actions quotidiennes. Selon Dewey, l'homme participe au monde à travers les sens qui lui permettent de percevoir la réalité. Il poursuit et oriente sa participation au monde en agissant. Son intellect lui permet d'extraire des significations et des valeurs qui le guident dans les échanges avec son environnement. « L'expérience est le résultat, le signe, et la récompense de cette interaction entre l'organisme et l'environnement qui, lorsqu'elle est menée à son terme, est une transformation de l'interaction en participation et en communication³⁶ ». Cela fait écho aux circuits de transindividuation de Simondon. L'expérience de l'art, comme toute expérience, vise à mettre l'homme en situation de participer au monde et de communiquer aux autres les significations et les valeurs qu'il a acquises avec son intellect et par les expériences vécues.

Pour que cette expérience advienne dans le cas de la pédagogie, il faudrait raisonner en termes d'instruments partageables, et non pas de modèles. En focalisant l'attention sur l'individualité et l'environnement de chacun, il faudrait, à mon avis, donner des instruments à tout un chacun pour permettre une vraie appropriation de l'expérience artistique. Si nous donnons des vrais moyens pratiques aux enfants pour rencontrer l'art, et un vrai accompagnement pédagogique qui s'inscrit dans la durée, l'art peut prétendre à s'adresser au plus grand nombre. Au contraire, si les enfants se trouvent dépourvus d'outils ou de supports d'approfondissement (pour reprendre l'idée stieglerienne), une brève rencontre avec l'art ne produira pas de participation ni de communication. Quelles sont alors les conditions pour que cette rencontre se produise ?

³⁵ *Ibid.*, p. 21.

³⁶ *Ibid.*, p. 43.

2.3.1. Un exemple de médiation du cinéma d'auteur

Loin de pouvoir fournir des réponses adéquates à cette question, je me limiterai à citer quelques pistes de réflexion théorisées par Alain Bergala (2002) dans son livre *L'Hypothèse cinéma*.³⁷ Le domaine artistique est le cinéma, le « destinataire » est le public scolaire.

Plus que de médiation Alain Bergala parle d'*initiation*. Se débarrassant de termes ambigus comme « enseignement artistique » (« discipline ayant ses exigences propres ») ou « éducation artistique » (« intimement intégrée à la formation générale³⁸ »), il affirme qu'en milieu scolaire, un « initiateur », dans ce cas l'enseignant, doit « se faire passeur³⁹ » dans un domaine artistique qui le touche personnellement. Le terme de *passeur* est également employé par Hélène Mathieu⁴⁰, Inspectrice générale à L'Éducation Nationale pendant plusieurs années. Elle affirme qu'il faut « donner aux enfants une approche esthétique et non pas pédagogique, didactique ». Il faut permettre la rencontre des enfants avec l'art, et cela en impliquant des adultes passionnés, des « passeurs », des « initiateurs » comme le dit Bergala, qui suscitent l'amour chez les élèves ; il s'agit pour le professeur de faire « passer une conviction⁴¹ ».

Alain Bergala affirme que l'école n'est pas le lieu idéal pour que les élèves se forment des jugements de goût. Le goût se fonde avec l'âge, les rencontres, avec la vie et l'expérience. La pédagogie permet seulement de « gagner du temps sur le déroulement naturel des apprentissages. Toute pédagogie est évidemment une simulation⁴² ». C'est pour cela qu'il est important d'avoir de bons

³⁷ BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du cinéma.

³⁸ Pour les définitions cf. BEAULIEU, D. (1993). « L'éducation artistique : chronique d'une idée dans le siècle » in « L'enfant vers l'art » in *Autrement*, n. 139. Paris, Éd. Autrement. p. 23-35.

³⁹ BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse cinéma*,. *op. cit.*, p. 43.

⁴⁰ Dans un entretien recueilli par BEAULIEU, D. (1993). in « L'enfant vers l'art » in *Autrement*, n. 139. Paris, Éd. Autrement. p. 190-197.

⁴¹ *Ibid.*, p 192.

⁴² BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse cinéma*,. *op. cit.*, p. 29.

« simulateurs », comme le dit Alain Bergala de manière provocatrice, c'est-à-dire des passeurs engagés.

Alain Bergala pense que l'art est trop souvent instrumentalisé à des fins purement didactiques, et le cinéma en particulier. Les films sont utilisés, comme nous l'avons dit, comme support pour montrer une époque historique, pour apprendre une langue étrangère, comme langage à analyser. Ce sont des approches respectables et parfois nécessaires, mais Bergala affirme qu'il faut considérer les films comme « la trace d'un geste de création », et que nous devrions apprendre à chaque élève à « devenir un spectateur qui éprouve les émotions de la création elle-même⁴³ ». Plutôt que de parler de la grammaire des images, il faudrait parler en pédagogie de ce que Jean-Marie Straub considère comme condition essentielle pour qu'un plan vaille la peine : il faut que « quelque chose brûle dans le plan⁴⁴ ». Et ce quelque chose est la vie et la présence des hommes et des choses qui habitent le plan. Il faudrait parler, à l'école, de cette « vie qui brûle ».

Cette approche que je partage et que je considère utile à signaler, n'est pas pour autant la seule approche non-consumériste existante des œuvres d'art. Mais c'est une réflexion importante qui a le mérite d'inciter à considérer une œuvre dans son ensemble.

« L'illusion pédagogique consiste à croire que les choses pourraient se passer ainsi, en trois phases bien sagement à leur place dans l'ordre chronologique. Phase 1 : on analyse un plan ou une séquence, [...]. Phase 2 : on juge le film à partir de cette analyse. Phase 3 : on se constitue ainsi progressivement un jugement fondé sur l'analyse⁴⁵ ». Pour Alain Bergala les choses ne se passent pas ainsi car « c'est le jugement sur le film, tel qu'on l'a globalement ressenti en cours de projection, qui permet de voir et d'analyser la grandeur, la médiocrité ou l'abjection

⁴³ *Ibid.*, p. 22.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 29.

d'un plan ou d'une séquence⁴⁶ ». Alain Bergala est bien sûr un critique de cinéma qui analyse les films « plan par plan » depuis des années. Sa réflexion vise bien évidemment à critiquer les dispositifs pédagogiques d'enseignement du cinéma à l'école.

En effet, « ce ne sont pas les *dispositifs* qui comptent mais la *disposition* des gens⁴⁷ », des initiateurs. Son livre témoigne d'un investissement personnel important dans le domaine de la pédagogie. Je crois intimement que les enseignants qui souhaitent faire participer leurs classes à des activités artistiques doivent se (re)poser ces questions.

2.4. La méthodologie

À travers ce projet, je cherche à comprendre le monde complexe de la transmission artistique à l'école. Cette compréhension se construit en opérant des modifications sur la réalité, en concevant des activités destinées à changer la mentalité des acteurs qui y participent. C'est pour cela que le choix de la recherche-action comme méthodologie d'enquête, s'est imposé au cours de mon étude. La recherche-action n'est pas à proprement parler une « méthode », mais plutôt un processus qui forge ses propres outils. Pour cela le chercheur n'est pas censé apporter un savoir prédéterminé : il peut plutôt jouer un rôle de facilitateur de parole, d'impulseur, d'évaluateur. Il s'agit, comme le dit Hugues Bazin, de « modifier la réalité sociale afin de la connaître [...] d'atteindre, dans la finesse des situations créées, un niveau de conscience et de connaissance qui ne pourrait pas être obtenu autrement⁴⁸ ». Ce qui est intéressant dans cette démarche de recherche-action est

⁴⁶ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁷ Comme l'a dit Jean-Gabriel Carasso (auteur du livre *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* (2005). Paris, éditions de l'Attribut.) dans une intervention lors du colloque « L'art à l'école : cause locale ou nationale ? », organisé en mai 2006 à la Sorbonne par des étudiants du Master 2 Projet culturels dans l'espace public, de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

⁴⁸ BAZIN, H. (2004). *Textes de base. Pour la mise en place d'espaces de recherche-action*. Retrived April, 27, 2006, from <http://www.recherche-action.fr/Web/Doc%20ext/txt-base.htm>.

justement le tiret qui unit ces deux mots : c'est l'articulation entre l'acte et la pensée qui permet un enrichissement réciproque. De cette articulation résulte une figure du chercheur très dynamique : le chercheur devient acteur aussi bien que créateur d'un nouvel espace de travail.

2.4.1 Petite histoire de la recherche-action

John Dewey est considéré comme l'« instigateur » de la première génération de la recherche-action. Nous avons déjà pu voir que ce philosophe accorde une place extrêmement importante à l'expérience et à la pratique qu'il considère comme le fondement de la connaissance.

À ses débuts, la recherche-action s'inscrit « dans un projet précis d'éducation. Les terrains d'intervention sont l'école, les lieux, les associations dont la mission est la transmission des savoirs théoriques hérités, des savoirs cognitifs, des savoir-faire, des savoirs sociaux, des valeurs, des normes, selon un modèle de société⁴⁹. » Le chercheur n'est pas forcément engagé dans ce processus : la recherche est plutôt conduite par des partenaires avec des rôles différents (parent/enfant, enseignant/élève...). Le premier domaine d'application de la recherche-action est donc le milieu éducatif et concerne la formation ; la première génération de chercheurs vise à la conciliation entre « la théorie et la pratique produites par les hommes et leurs institutions [dans] une tentative de démocratiser l'apprentissage à la recherche et [de promouvoir] la formation continue des enseignants, des travailleurs sociaux et des adultes⁵⁰. »

Le terme « action research » apparaît avec Kurt Lewin, qui est depuis considéré comme une sorte de père fondateur de la recherche-action. S'ouvre ainsi la seconde génération de recherche-action. Le travail de Lewin opère une profonde

⁴⁹ PREVOST, A. (1996) *Problématique de la formation action*. (Mémoire de DEA soutenu à l'Université Paris 8 en 1996 sous la dir. de René Barbier). Retrived June 5, 2007 from <http://www.barbier-rd.nom.fr/A.P.DEATitre.html>.

⁵⁰ *Ibid.*

transformation dans le domaine des sciences sociales : l'action est mise au cœur du développement des sciences et des théories, chose qui produira également des effets indésirables⁵¹.

Après la mort de Lewin (1947), les études d'Action-Research se multiplient ; les sciences impliquées sont la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation, les sciences religieuses, les arts et les lettres, les sciences économiques, etc. Dans les années 1950/1960 les appellations de la recherche-action se multiplient aussi, donnant vie à de nouvelles pratiques et expressions. Cette « méthode » commence à s'étendre à plusieurs domaines, très différents entre eux, et avec un certain succès : de l'entreprise commerciale aux pays en voie de développement. Mais malgré cela, les critiques commencent à mettre en cause la rigueur et la pertinence de la recherche-action. On pointe du doigt l'absence de bornes disciplinaires et la facilité d'instrumentalisation des projets qui l'utilisent⁵² : l'action est souvent associée à des fins purement utilitaristes⁵³ et cela représente un danger.

⁵¹ *Ibid.*, « Durant la [...] Seconde Guerre mondiale, la R-A a été utilisée comme une méthode dans la préparation des opérations militaires. La méthode est ensuite adaptée à la gestion des affaires publiques et des entreprises commerciales. Thirion affirme que "le pragmatisme non critique de Dewey et de Lewin s'est fait absorber par le modèle opératoire : le souci d'efficacité l'a emporté sur le débat démocratique." »

⁵² *Ibid.*, « De nombreuses critiques [...] quant à l'élaboration de solutions souvent assimilées à des remèdes ; [...] les pratiques dénoncées ou réprouvées à cause de leurs tendances contre et/ou révolutionnaires, la militance étant suspectée ou justifiable [...], les effets de "récupération" de certains demandeurs ou commanditaires qui réclameraient une analyse sérieuse de la demande-commande et qui porte sur l'éthique, le prestige, le maintien du système de dépendance, de soumission ; l'estampillage "recherche" qui cautionne ou valide des décisions antérieures et contribue à les faire appliquer, à conserver le contrôle social suivant une politique de domination, d'exploitation et d'aliénation due à l'économie capitaliste ou inversement ; [...] "l'apolitisme" la naïveté, l'aveuglement ou l'esprit marchand des intervenants [...], les phantasmes de toute puissance que procure la posture d'intervenant, la position de conseil, le sentiment de maîtriser une procédure ; les manques ou l'absence de vigilance scientifique sur les procédures de la recherche ».

⁵³ La notion d'utilitarisme ici ne se réfère pas à la philosophie utilitariste de John Stuart Mill, pour lequel « Le principe d'utilité [...] pose que les actions sont moralement bonnes dans la mesure où elles tendent à promouvoir le bonheur » (MILL, J.S. (1962). *L'Utilitarisme. Essai sur Bentham*. Paris, Presses Universitaires de France., p. 31). Le terme est employé pour désigner ceux qui, faisant semblant d'agir pour le bien d'une collectivité, exploitent

Depuis les années 1970, les chercheurs s'efforcent de définir les différents types de recherche-action. Je ne m'attarderai pas sur les débats idéologiques qui caractérisent souvent les problèmes de définition d'un champ disciplinaire : cela prendrait trop d'espace dans le cadre de mon étude. Je ne prendrai en considération que la typologie définie par Resweber [1995] selon le modèle lewinien⁵⁴ qui me semble se situer au plus près de ma démarche d'investigation.

Resweber⁵⁵, dans un ouvrage à large diffusion sur la recherche-action, expose de façon claire cinq types : les quatre types déjà définis par Lewin (diagnostique, participatif, empirique, expérimental), auxquels il ajoute le type engagé. Ma recherche se situe à cheval entre la recherche-action expérimentale et la recherche-action engagée. La recherche-action *expérimentale* consiste à définir ou créer un laboratoire permettant de mesurer et de comparer l'efficacité d'une intervention pour dégager un modèle transposable sur des terrains différents. Dans la recherche-action *engagée*, spontanée et « sauvage », l'action est définie auparavant dans ses grandes orientations, mais le groupe concerné agit d'abord. La réflexion vient après et vise à tirer des conclusions provisoires quant à l'impact, les conséquences et les résultats de l'action. Le groupe de recherche est normalement « dissident » et essaie par ses actions de contrer la discipline du consensus majoritaire.

des situations à leur propre bénéfice sans justement tenir compte des conséquences.

⁵⁴ Alfred J. Marrow définit quatre types d'Action-Research en exposant l'œuvre de K. Lewin: diagnostique, participative, empirique, expérimentale. MARROW, A. J. (1972) *Kurt Lewin*. Paris, ESF.

⁵⁵ RESWEBER, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris, PUF. p. 17-25. Pour une définition des autres types : le premier type de recherche-action est celui *diagnostique*, il vise à comprendre les comportements d'acteurs se trouvant dans une situation existante déjà en crise, pour les transformer. Le deuxième type est appelé *participatif* : son objectif est plutôt celui de la prévention et de l'analyse d'une situation en faisant participer les intéressés. Le troisième type, défini comme *empirique*, s'applique à une situation en crise ou non. Très centré sur l'action il vise à opérer un changement sur le terrain des relations humaines.

Dans mon étude, le laboratoire est l'école. Les résultats de l'expérimentation devraient être généralisables à d'autres situations éducatives. Or, il se trouve que ma position de chercheuse contraste avec les visées institutionnelles. En essayant de trouver ma place entre l'idéologie de Bernard Stiegler et les mises en garde des Études Culturelles, je me retrouve dans un rôle de « dissidence » ou plutôt de remise en question des fondements théoriques du projet. S'agissant d'un projet expérimental, l'absence de protocoles de travail ou de modes d'emploi préfabriqués a déterminé un investissement personnel très conséquent et la nécessité de construire mon intervention au jour le jour.

Je pourrais donc qualifier ma méthode d'investigation comme une recherche-action expérimentale vis-à-vis des lignes de conduite théoriques, mais engagée pour ce qui concerne son application au domaine.

3. PROGRAMME DE RECHERCHE

3.1. Les questions initiales

Dès le début de ma recherche se sont posées beaucoup de questions, tant de nature théorique que pratique.

3.1.1. Les pré-requis théoriques

La rédaction de l'état de la recherche⁵⁶ a permis de soulever une première question. Celle-ci concerne les présupposés théoriques de Bernard Stiegler face au point de vue des Études Culturelles. D'un côté, sa vision quelque peu fataliste des industries culturelles et des récepteurs des œuvres d'art semble être en conflit avec les conceptions des Études Culturelles ; de l'autre, les réflexions des auteurs culturalistes, qui ont essayé en leur temps de démontrer la non passivité des masses, paraissent un peu datées dans l'époque des changements technologiques et sociaux qui est la nôtre⁵⁷.

À n'en point douter la réflexion générale des Études Culturelles, et plus précisément la conception qu'on y trouve des récepteurs et des moyens de communication de masse, constitue un contrepoint de référence à l'appareil conceptuel de Stiegler. Une tension *a priori* irréductible se joue ici et polarise ainsi deux approches théoriques qui paraissent difficiles à concilier. Pour autant cette polarisation offre tout de même dans cette configuration la possibilité de mettre à distance ses deux pôles. Elle incite à prendre un recul critique par rapport aux aspects parfois idéologiques des deux mondes théoriques.

Au-delà de cette tension, une dialectique semble possible. On peut juste rappeler que les instruments employés par Richard Hoggart ou Raymond Williams sont datés des années 1960-1970. Or, comme l'affirme Stiegler, les nouvelles technologies présupposent et impulsent des modifications profondes de notre société, de nos perceptions, de nos points de repère. Nous ne

⁵⁶ Cf. partie 2 du mémoire.

⁵⁷ Cf. « État de la recherche », p. 15-16.

pouvons plus analyser la réception aujourd'hui avec des outils d'hier qui ne peuvent évidemment pas tenir compte de la donne technologique actuelle. Nous devons en construire de nouveaux. L'effort dialectique proposé dans cette recherche va dans ce sens.

Ce premier questionnement en induit un autre, relatif au médium. Le logiciel *Lignes de temps*, instrument d'annotation et de compréhension du cinéma, induit-il des nouvelles pratiques culturelles ? Sachant qu'un outil technologique n'est jamais neutre, quels changements opère-t-il dans nos catégories de pensée ? Qui établit le modèle d'utilisation du logiciel ? Sur la base de quels présupposés ?

3.1.2. *La pratique de l'utilisateur*

Se pose ici la question de l'utilisateur, une question de nature pratique que j'ai formulée au fil du temps, grâce à l'observation directe du déroulement du projet au sein de l'IRI.

C'est en effet à travers la pratique qu'un modèle d'utilisateur (d'« amateur » pour reprendre le mot de Bernard Stiegler) se définit petit à petit à l'IRI en même temps que le logiciel prend sa forme définitive. Les premiers utilisateurs de *Lignes de temps* sont des critiques de cinéma : Jean-Louis Comolli, Alain Bergala, Raymond Bellour, Youssef Ishaghpour, que Stiegler appelle lui-même les « grands amateurs ». Le logiciel n'étant pas finalisé à ce jour, les manipulations opérées et les demandes d'évolution formulées par les critiques au début de l'expérience ont dessiné un modèle d'utilisateur calqué sur leur propre pratique du cinéma et donc sur l'analyse filmique. La logique de socialisation du logiciel semble donc être ancrée dans une vision quelque peu hiérarchique de la société. Elle se construit par cercles concentriques, comme il est donné à voir dans la présentation du domaine⁵⁸, et sa diffusion va du centre où se

⁵⁸ Cf. Fig. 2 p. 6.

trouvent les « *grands amateurs* » à la périphérie, où se trouve le « *grand public* ».

3.1.3. *Le positionnement du chercheur*

Comment se positionner face à cette idéologie qui sous-tend pourtant un projet audacieux et intéressant visant à développer une réflexion très poussée et des pratiques différentes autour des nouvelles technologies ? Quel est le rôle du chercheur ? Peut-il se soustraire à l'idéologie ? Jusqu'à quel point et en raison de quoi ? D'une autre idéologie ? Du principe utopique de soustraction scientifique à toute idéologie ? D'un principe politique de précaution ? Comment le chercheur peut concevoir, diriger, observer et analyser en même temps des activités pour enfants avec un outil en cours d'élaboration tout en gardant une distance émotionnelle et rationnelle ? Y a-t-il une méthode qui puisse prendre en compte toutes ces questions ? C'est ce que nous essayerons de comprendre petit à petit, au cours de l'étude.

3.2. **La problématique**

Ma recherche vise à développer une réflexion sur la nature du médium *Lignes de temps*, le projet politique et institutionnel qui impulse sa diffusion, la place de l'art à l'école et la pratique amateur. *Lignes de temps* est un outil créé pour favoriser l'approche et l'analyse des œuvres cinématographiques. Il s'inscrit dans un contexte institutionnel qui est celui d'un partenariat entre le Centre Georges Pompidou et une école située à proximité. Le modèle d'utilisateur s'inspire du critique de cinéma. Les enfants sont amenés à développer leur propre point de vue sur un film, à s'approprier des objets artistiques temporels à travers la mise en forme d'un discours critique.

Mais cette approche est-elle pertinente et intéressante pour des enfants de cet âge ? Est-ce la seule que l'on puisse tenir avec le logiciel *Lignes de temps* ? Quel type de médiation artistique peut promouvoir et mettre en pratique une institution culturelle

comme le Centre Georges Pompidou ? Avec quels buts ? Pour quels destinataires ? Quel rôle doit avoir en général l'art à l'école ? Et le cinéma en particulier ? Et enfin, qu'est-ce qu'un amateur ? Y a-t-il une seule façon de l'être ?

De ces questionnements découle la problématique suivante : quelle est la pertinence de la diffusion du logiciel *Lignes de temps* en milieu scolaire, comme outil d'annotation favorisant l'approche d'œuvres cinématographiques et le développement de pratiques d'amateur chez de jeunes enfants ? En d'autres termes, est-il profitable d'utiliser ce type de médium à l'école primaire et maternelle et donc avec de très jeunes enfants, pour approcher des œuvres cinématographiques en vue de « développer une éducation artistique et technologique inspirée par les humanités⁵⁹ » ? Les expériences avec les enfants visent à affiner ces questionnements.

3.3. Les questions de la recherche

La première question de recherche concerne le médium lui-même. Nous savons que tout outil technologique donne des possibilités et soumet à des contraintes. Afin d'étudier la pertinence de *Lignes de temps* en milieu scolaire, je serai amenée à questionner la nature du logiciel, et cela en essayant de déterminer ce qu'il permet et ce qu'il impose à l'utilisateur. Cette question me permettra de tracer des pistes de réflexion quant au développement de nouvelles pratiques culturelles dans le domaine du cinéma, potentiellement induites par l'utilisation du logiciel. Je ferai des hypothèses qui seront ensuite vérifiées (ou non) avec les enfants.

La deuxième question de recherche concerne le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit le logiciel (un des centres d'art contemporain les plus importants au monde) et les intentions qui poussent les créateurs de ce logiciel à le diffuser à

⁵⁹ D'après le document inclus dans le projet d'école de Saint Merri.

grande échelle en lui accordant un statut reconnu et légitimé par l'Éducation Nationale. En d'autres termes, il s'agit de questionner le processus d'institutionnalisation de l'outil : peut-on l'envisager ? Pour quels destinataires ? Avec quelles modalités ? Avec quels buts ?

3.4. Hypothèses et abductions

Nous traiterons la première question relative au médium en l'articulant suivant les deux sous-questions : qu'est-ce que le logiciel permet ? Qu'est-ce qu'il impose ? Nous présenterons ici également les hypothèses relatives aux questions.

1. Le logiciel permet :
 - a1. De reproduire le film. A travers cette reproduction qui est à la fois la répétition de l'expérience de spectateur et le pouvoir d'agir sur la matière filmique, il permet d'accéder à des niveaux de compréhension allant au-delà du simple re-visionnage du film, à savoir l'analyse, la critique, la recherche. L'utilisation répétée du logiciel dans une perspective d'approfondissement de la compréhension du film permet aux enfants de questionner leur rapport au temps, à « l'ici-maintenant de notre époque⁶⁰ ».
 - b1. De partager avec d'autres son propre regard sur un film. L'interface du logiciel et la possibilité d'intervenir sur le travail des autres facilite l'échange de différents points de vue. La possibilité de voir des images, d'écouter du son et de lire un texte simultanément sur un seul écran, rend plus intuitive et quasi instantané la réception d'un rendu effectué avec le logiciel.

⁶⁰ LIPOVETSKY, G., & CHARLES, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris, Grasset & Fasquelle. p. 69.

2. Le logiciel impose :

- a2. Une maîtrise informatique assez importante. Cette hypothèse nous conduit à la nécessité d'étudier le rapport aux nouvelles technologies chez de jeunes enfants.
- b2. Une position de critique qui implique une distanciation de l'objet. Cette position peut encourager un passage de l'émotion au sentiment et donner la sensation d'une appropriation matérielle de l'œuvre puisque nous pouvons effectuer des opérations sur elle.
- c2. Un rapport différent à la temporalité filmique et par conséquent une réflexion sur la médiation d'un médium (le cinéma) déjà existant. *Lignes de temps* opère, comme le fait déjà le cinématographe, une détemporalisation de ce qui avait été temporalisé (les plans du film). Il permet ensuite une retemporalisation de nature critique. Si le cinéma avait déjà ouvert les consciences à ce bouleversement temporel, *Lignes de temps* ne peut que s'inscrire dans un terrain prêt à le recevoir.

Ces hypothèses proviennent en partie des remarques que les critiques de cinéma ont fait après une toute première utilisation de l'outil. Jean-Louis Comolli a tout de suite mis en relief « l'effet loupe⁶¹ » induit par le logiciel. La possibilité d'afficher le plan par plan, les mouvements de caméra etc., permet à l'utilisateur d'aller plus en profondeur dans la description d'un film. Cela permet d'affiner l'analyse filmique et de passer à des niveaux supérieurs de compréhension de l'œuvre. L'activité du récepteur s'en trouve changée. « ...Un raccord [de plans] par exemple, c'est pas parce qu'on voit un plan à côté de l'autre... c'est ce que le spectateur ressent entre ces deux plans. Donc, ce qui se passe sur l'écran et ce qui se passe dans le

⁶¹ Terme employé par J.-L. Comolli lors du séminaire « Regards Signés » du 23 août 2006. Ce séminaire s'est déroulé une ou deux fois par mois pendant l'année 2006/2007 et a eu comme fonction de regrouper les critiques de cinéma cités plus haut et d'autres utilisateurs de *Lignes de temps* afin de réfléchir sur le logiciel, ses possibilités et son évolution.

fonctionnement du film qui implique le spectateur n'est pas du même niveau. Si on tire les conséquences de ça, ça veut dire que le logiciel [en tant qu'il permet de visualiser ce raccord] m'invite à ne plus être spectateur et qu'il postule une place qui n'est plus celle du spectateur qui est celle de l'analyse, de l'observateur ». « [Il y a donc un] dépassement de la place du spectateur vers une autre place qui est celle du lecteur, [puisque] quand je lis un livre je peux m'arrêter et revenir en arrière⁶². »

Quelle est donc cette place nouvelle accordée à l'utilisateur de *Lignes de temps* ? Que gagne-t-on à perdre la place de spectateur ? Comolli nous répond : « C'est d'avoir affaire à un artefact du film qui est le film plan par plan. C'est une fausse image du film, une représentation fallacieuse. Mais cette représentation me donne accès à un niveau de lecture auquel je n'aurais pas accès⁶³. ».

Forte de ces premiers constats et des hypothèses qu'on y a formulées, nous pouvons aborder la deuxième question qui nous intéresse, relative au contexte institutionnel. Le logiciel semble être destiné à un public de spécialistes ou à des occasions de travail très particulières (projets de recherche, collaborations...). Il semble demander un travail individuel qui invite à quitter la place de spectateur pour aller plus en profondeur dans la compréhension d'un film et pouvoir partager son propre regard avec d'autres utilisateurs.

Nous avons dit que le logiciel a été créé pour contrer le capitalisme culturel et le phénomène de consommation dans le domaine des œuvres d'art. Il s'inscrit dans un projet d'éducation artistique et technologique qui va du centre à la périphérie, en imposant en quelque sorte un modèle d'utilisateur. Il se situe dans un processus de valorisation d'une culture légitimée qui cherche à rassembler des populations non-initiées dans le but de

⁶² Citations extraites de la transcription de l'intervention de J.-L. Comolli lors du séminaire « Regards signés » du 23 août 2006.

⁶³ *Ibid.*

créer une communauté d'amateurs qui utilisent les mêmes instruments critiques.

Ces finalités imposent la prise en compte de la spécificité du public scolaire, qui est un public mobilisé à partir d'un projet politique et institutionnel. En général, le public scolaire est facilement susceptible d'être instrumentalisé par des fins purement économiques ou politiques. Parfois, au nom de la diffusion d'une culture légitimée par les institutions, les interventions culturelles en milieu scolaire tendent à vouloir éduquer les élèves au « bon comportement » culturel, sans faire attention à la singularité de chacun. C'est un risque qui concerne aussi bien les acteurs culturels que les enseignants et nous sommes loin d'avoir trouvé des compensations à cette faiblesse humaine. L'accompagnement pour l'institutionnalisation de *Lignes de temps* doit tenir compte de ces dangers, en essayant de les reconnaître et de les limiter.

3.5. Méthodes relatives aux hypothèses

La question relative au médium sera traitée au cours de l'étude en appliquant la méthode de la recherche-action. Cette méthode, à laquelle nous avons déjà fait référence dans la partie dédiée à l'état de la recherche, est très pertinente pour l'investigation des processus sociaux complexes susceptibles de mettre en crise nos repères habituels. C'est ici le cas : le logiciel étant encore en cours d'élaboration dans une époque qui connaît de profondes transformations sociales et technologiques, il était impossible d'appliquer des recettes méthodologiques issues de nombreuses expériences dans le domaine des sciences humaines. « La recherche-action est pertinente et performante dès qu'il s'agit de travailler sur la complexité des situations, la

dynamique des processus, la globalité et la systémique des formes sociales et culturelles⁶⁴. ».

Les questions de la recherche seront abordées selon une approche systémique, c'est-à-dire une approche visant à étudier les objets et les situations, dans leur environnement et par rapport à d'autres systèmes. En effet, pour dégager et définir les risques d'une institutionnalisation du logiciel, il faut avoir une vision globale des finalités, des buts, et des objectifs du projet général de Bernard Stiegler qui s'inscrit dans le système « Centre Pompidou ». Une méthode réductionniste appauvrirait la réflexion et ne rendrait pas compte de la complexité de la situation à analyser.

3.6. Présentation et discussion des méthodes

Telle que je l'ai présentée, la méthode de la recherche-action paraît donc pertinente pour prendre en charge les questionnements de la recherche. L'appareil théorique de Bernard Stiegler et l'utilisation pratique du logiciel semblent fournir les deux pôles complémentaires entre lesquels un aller-retour serait profitable à mon étude.

Pourtant la distinction entre théorie et pratique paraît un peu trop générale pour rendre compte des nuances propres à mon domaine. J'emprunterai à Michel de Certeau (1980) une formulation plus pertinente à décrire les enjeux du projet : celle de la distinction entre stratégie et tactique⁶⁵.

⁶⁴ BAZIN, H. (2004). *Textes de base. Pour la mise en place d'espaces de recherche-action*. Retrived 27 april 2006, from <http://www.recherche-action.fr/Web/Doc%20ext/txt-base.htm>.

⁶⁵ « J'appelle "stratégie" le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un "environnement". Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte. La rationalité politique, économique ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique. J'appelle au contraire "tactique" un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions

La *stratégie* est une façon de procéder qui est propre aux décideurs, à ceux qui regardent le monde d'en haut et de loin et qui interviennent sur un plan qu'ils ont déterminé au préalable en fonction de leurs exigences. C'est la vision de l'urbaniste qui regarde la ville de New York du haut du 110^e étage d'un gratte-ciel⁶⁶. Par contre la *tactique* est le propre du marcheur de la ville de New York, qui échappe à tout contrôle et utilise à sa manière l'espace mis à sa disposition par l'urbaniste. La stratégie est intéressée puisqu'elle cherche à capitaliser des acquis pour les transformer en profits ; au contraire, la tactique n'accumule pas : elle procède au gré des occasions, sans la préoccupation d'amasser du capital.

Dans les implicites théoriques de Bernard Stiegler, il y a, je crois, quelque chose de l'ordre de la stratégie : son statut de philosophe et de politique le conduit à regarder le monde d'en haut en accord avec les caractéristiques de son terrain de pensée. Néanmoins, pour l'évolution de l'outil il a choisi de faire appel à la recherche-action dans le but de tester le caractère innovant⁶⁷ du logiciel. Le développement de *Lignes de temps* est donc plutôt tactique : le logiciel se construit et se modifie grâce à ses utilisateurs. Si pour Stiegler le terrain d'application de ses

et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. ». DE CERTEAU, M. (1990 [1980]). *L'Invention du quotidien I., op. cit.*, p. XLVI.

⁶⁶ *Ibid.*, chapitre 7, « Marches dans la ville », p. 139.

⁶⁷ Il est nécessaire de distinguer ici les termes invention et innovation, pour pouvoir caser le logiciel dans l'une ou dans l'autre catégorie. Je reprends une définition de Françoise Héritier qui me semble très pertinente pour notre cas : « l'*invention* qui seule se brevète crée quelque chose de nouveau par la combinaison menée de façon nouvelle de conditions connues. L'*invention* procède par une sorte de saut conceptuel, "sauvagement spéculatif" comme l'écrivait Einstein [...]. Le génie d'*invention* "se fait une route là où personne n'a marché avant lui" (Voltaire). L'*innovation*, quant à elle, est dans le domaine de la vie sociale et politique ce que l'*invention* est dans celui de la technique : un bouleversement de ce qui était tenu pour acquis, en principe non réversible. C'est "un processus d'influence qui conduit au changement social et dont l'effet consiste à rejeter les normes sociales existantes et à en proposer de nouvelles" (Larousse). L'*innovation* remplace un régime ancien dans un domaine quelconque par un régime nouveau qui va progressivement devenir dominant par l'acceptation commune des hommes et des sociétés. L'*invention* technique n'est pas l'*innovation* même si elle en est la condition. ». HÉRITIER, F. (2001). *Innovation, invention, découverte*, retrived June 3, 2007 from <http://1libertaire.free.fr/FHeritier08.html>.

hypothèses est celui de la consommation culturelle, qui semble s'infiltrer partout et quadriller les espaces en s'échappant au contrôle, il est évident que la stratégie n'est pas adéquate au changement de ce terrain. La tactique paraît plus pertinente, puisqu'elle saisit les occasions qu'elle rencontre pour se les approprier et pour aller les modifier de l'intérieur. Nous essayerons dorénavant de parler plutôt en termes de stratégie et de tactique que de théorie et de pratique.

Rappelons brièvement que selon la typologie de recherche-action définis par Resweber⁶⁸, mon travail se situe entre le type « expérimental » et le type « engagé ». Si d'un côté j'applique la stratégie de construire un laboratoire pour observer les conséquences d'une expérience et dégager un modèle d'intervention de médiation du cinéma d'auteur pour les écoles primaires, de l'autre, je procède tactiquement en essayant de laisser les failles nécessaires à une appropriation plus spontanée du logiciel.

Pour procéder à la vérification des hypothèses formulées plus haut, après avoir défini un protocole de travail très général, nous avons construit des actions au fil des jours en laissant beaucoup de liberté aux enfants, où chacun d'entre eux était censé s'approprier des consignes semi-directives pour les réélaborer selon sa propre individualité. En effet, ne voulant pas leur imposer le modèle d'utilisateur « critique de cinéma », ni leur donner des fondements d'analyse filmique, nous avons décidé, avec les enseignantes, de les *initier* à l'art cinématographique en les plongeant dans un univers de références visuelles à travers la répétition des mêmes expériences : voir plusieurs fois le même film, répondre à la même consigne après chaque film (à travers le dessin, la parole ou l'écriture), travailler pendant plusieurs séances avec le logiciel sur une seule consigne.

Le caractère général des consignes ou des questions destinées aux enfants a visé à faire émerger de l'« action » des postures et

⁶⁸ Cf. « État de la recherche », p. 28.

des pratiques différenciées par rapport au cinéma appréhendé par le logiciel. Cela nous a permis de mettre en valeur les individualités des enfants et leurs résistances vis-à-vis du projet.

Le but d'une telle façon de procéder est également celui d'impliquer presque sur le même plan tous les acteurs du projet, (enseignant, élèves, chercheur) afin de les responsabiliser et de les engager dans la construction d'un savoir lié plus à la démarche qu'au résultat. Le caractère inhabituel de la démarche devrait permettre de faire le lien entre le processus de théorisation et l'émergence de nouvelles pratiques⁶⁹.

René Barbier affirme que les êtres humains sont en permanente transformation : « un état de non-changement n'est pas de l'ordre du vivant. Toute problématique scientifique qui, dès lors qu'elle ne le prend pas en compte, ne peut étudier le vivant dans sa complexité. Le changement, c'est-à-dire le vivant, implique l'existence de conflits ouverts entre des instances internes et externes au sein des individus et des groupes⁷⁰ ». C'est en effet à partir de ce vivant que nous avons essayé de travailler : en suivant et en valorisant, dans les limites du possible, les manifestations induites ou spontanées des enfants.

Pour étudier le processus de changement de situations complexes, une approche de type systémique s'est rendue nécessaire. L'approche systémique s'oppose à plus d'un titre à la méthode analytique. Cette opposition porte tout d'abord sur la circonscription de l'objet d'étude : l'approche analytique se concentre sur les éléments d'un système et tend à analyser séparément les différentes parties qui le composent ; l'approche systémique prend plutôt en considération les interactions entre les éléments, et ne sépare pas les parties du tout. Deuxièmement

⁶⁹ Ces principes (l'implication des sujets-chercheurs et acteurs ; le fait que le rapport au savoir est davantage lié à la démarche qu'au résultat ; la conception des processus de changement vus comme liens entre le processus d'élaboration théorique et l'élaboration de nouvelles pratiques collectives) sont repris par René Barbier pour définir la recherche-action. BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*. Paris, Ed. Economica.

⁷⁰ *Ibid.*, p.31.

L'approche systémique se focalise sur la globalité plutôt que sur les détails, et elle ne cesse de faire référence à l'environnement ou les environnements extérieurs au système qui le conditionnent. Comme Dewey l'a abondamment souligné, nous ne pouvons pas isoler les phénomènes de leur environnement. Finalement l'action de recherche est menée suivant des objectifs et des buts très généraux, elle n'est jamais programmée en détail⁷¹.

L'approche systémique naît avec l'industrie et la conséquente complexification de la réalité à étudier qu'une approche analytique n'était plus en mesure de saisir. Son acte de naissance date des années 1940, aux Etats-Unis, mais cette pensée ne prend son véritable essor qu'au cours des années 1970. Elle émerge de la nécessité d'étudier les domaines les plus divers (les sciences de la nature, les sciences économiques, la sociologie, les recherches sur le comportement humain, la stratégie militaire, les recherches en ingénierie...) en tenant compte de la complexité des systèmes qu'ils représentent et dans lesquels ils s'inscrivent.

Une situation est dite complexe si elle est « floue, changeante et peu structurée », si elle peut être étudiée sous différents angles et « [qu'] on y retrouve [...] des relations de type circulaire⁷² », si elle nécessite normalement la participation de plusieurs acteurs et si « les problèmes qui [la] caractérisent et les objectifs qu'on [lui] attribue font rarement l'objet d'un consensus⁷³ ». Cette définition semble correspondre à la situation de ma recherche. En effet, le logiciel n'est pas stabilisé et la structure qui l'a développé existe depuis un an et demi seulement. Les présupposés théoriques du projet sont susceptibles de provoquer du désaccord et l'action de médiation du cinéma d'auteur peut être étudiée à travers plusieurs

⁷¹ Cf. tableau 1 in LAPOINTE, J. (1993). « L'approche systémique et la technologie de l'éducation ». in « Les fondements de la technologie éducative » in *Educatechnologiques.*, Vol. 1. Retrived June 20, 2007 from <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>.

⁷² *Ibid.*, plus complexes des relations linéaires qui fonctionnent sur le principe de cause à effet.

⁷³ *Ibid.*, pour une définition de *situation complexe*.

disciplines : les Études Culturelles, comme la Médiation Culturelle ou les Sciences de l'Éducation⁷⁴. De plus, le projet nécessite sans aucun doute la création d'une équipe pédagogique avec des acteurs provenant de différents domaines.

Joël de Rosnay (1975) définit les traits structuraux d'un système : une limite, des éléments, des réservoirs et un réseau de communication⁷⁵. Dans notre cas le système à analyser est celui du partenariat entre l'IRI et l'école Saint Merri⁷⁶, qui constituent dans notre analyse deux sous-systèmes par rapport au Centre Pompidou et au système scolaire. L'environnement est la société « hypermoderne » et un autre système interagit avec le système « partenariat » : celui de mon université. Les réservoirs sont les flux d'information que nous échangeons avec les élèves pour atteindre un certain but ; les réseaux de communication « permettent l'échange et le transport d'information entre les composants d'un système [l'IRI et l'école Saint Merri], entre différents systèmes [le Centre Pompidou et l'Université], ou entre un système et son environnement [le partenariat et l'époque hypermoderne]⁷⁷ ».

Puisque les systèmes complexes sont flous, changeants et peu structurés, une de leurs fonctions principales consiste à opérer des modifications des objectifs et des finalités qui les animent. Quand on constate une divergence (« rétroaction positive ») entre les buts et les transformations produites sur le système

⁷⁴ Une autre chercheuse en Sciences de l'Éducation est en effet engagée dans le projet avec une classe de collège. Nous aurons l'occasion d'en reparler.

⁷⁵ ROSNAY J. (de), (1975), *Le macroscope: vers une vision globale*. Paris, Seuil., p.98-99. Formulation reprise par Jacques Lapointe dans le document déjà cité

⁷⁶ Dans la présentation du domaine nous avons fait référence à deux écoles engagées dans le projet. Pendant le déroulement du projet, la classe de l'école située en proche banlieue parisienne (Montreuil) s'est trouvée en contraste avec les objectifs et les modalités de notre intervention. Les raisons de cette incompatibilité entre la démarche de l'IRI et cette classe seront spécifiées par la suite.

⁷⁷ LAPOINTE, J. (1993). « L'approche systémique et la technologie de l'éducation », *art. cit.*

(« extrants⁷⁸ »), il faut opérer une « régulation » des objectifs pour réajuster le système. « Un système doit être prêt et suffisamment souple pour modifier ses propres objectifs et, de ce fait, les sous-systèmes (processus, structures) qu'il utilise pour les atteindre⁷⁹. »

Par conséquent l'approche systémique doit tout d'abord comprendre les finalités du système. Parfois ces finalités sont difficiles à cerner, parce que souvent nous observons une incohérence entre les objectifs officiels et les objectifs réalisés ou en cours de réalisation. Après avoir identifié les finalités qui s'explicitent à travers la formulation d'objectifs à atteindre, il faut déterminer le processus nécessaire à leur réalisation. Finalement il faut choisir les structures capables d'atteindre ces finalités. Dans notre cas, le décalage entre une approche théorique de type stratégique et une mise en œuvre de type tactique, peut générer beaucoup de confusion dans la définition des finalités générales et des objectifs concrets à atteindre.

Tout au long de la réalisation du projet il faut tenir compte des notions d'*équifinalité* (« un système peut réaliser ses objectifs à partir de différents points de départ et par différents moyens⁸⁰ »), d'*interaction* entre les éléments du système (elle permet d'identifier les relations de dépendances), et d'*ouverture* (échange d'énergie, de matière, d'information avec d'autres systèmes).

Voici tracées les lignes théoriques d'analyse et de vérification des hypothèses. Ces hypothèses seront étudiées en tenant compte des liens entre elles et non séparément comme le voudrait la méthode analytique.

⁷⁸ *Ibid.*, « la fonction principale d'un système d'apprentissage est de modifier chez l'étudiant un état donné à un autre état, un certain savoir (intrans) à un nouveau savoir (extrans) ».

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*

4. MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

4.1. Présentation du cadre

Au début du projet mon terrain d'étude comprenait deux écoles primaires : l'une d'entre elles située à côté du Centre Pompidou (École Saint Merri/rue du renard), l'autre en proche banlieue parisienne (École Diderot 1 de Montreuil). Les classes impliquées étaient une petite section et deux CE1 de l'école Saint Merri⁸¹, et une classe de CM1 de l'école Diderot 1.

L'année dernière j'avais déjà travaillé avec les mêmes classes de l'école Saint Merri dans le cadre d'un stage de cinq mois effectué là aussi à l'IRI. Les classes avaient participé à un projet de médiation dans le domaine des arts plastiques concernant l'exposition *Tête à tête* qui s'était déroulée de février à septembre 2006 à la Galerie des enfants du Centre Pompidou. C'est à partir de cette expérience qu'un partenariat triennal entre l'école et le Centre Pompidou avait été instauré.

Les relations avec l'école Diderot 1 se sont tissées dans un contexte beaucoup moins institutionnel, celui d'une rencontre suscitée par l'intermédiaire d'une personne travaillant au Centre. L'intérêt de travailler en même temps avec les deux écoles reposait sur le fait de pouvoir effectuer une comparaison entre deux approches scolaires différentes et d'enrichir par conséquent la pensée.

Avant de commencer l'expérience avec les enfants (septembre 2006) j'ai rédigé un protocole de travail général avec Caroline Archat, doctorante en Science de l'Éducation à Paris VIII, et résidente⁸² à l'IRI. Caroline Archat a travaillé sur l'expérimentation du logiciel avec une classe de collège situé en

⁸¹ Par commodité nous appellerons cet établissement « l'école Saint Merri » sans répéter « rue du Renard ». Il faut toutefois noter que « Saint Merri » désigne l'école maternelle de l'établissement, alors que « rue du Renard » renvoie plutôt au primaire. Cependant l'ensemble est plus connu en général comme « école Saint Merri ».

⁸² Le statut de résident équivaut à celui de collaborateur. De l'étudiante en DEA au professeur des universités les plus prestigieuses. Moi-même j'avais un statut de résidente.

proche banlieue parisienne tout au long de l'année scolaire 2006/2007.

Le protocole a été rédigé dans le but de donner des pistes de travail qui se sont précisées et personnalisées avec les enseignants au cours de l'expérience et en tenant compte de différents facteurs : l'âge, le milieu social et les réactions des élèves, les intérêts des enseignants. Nous avons défini des lignes de conduite générales visant à construire petit à petit avec les élèves leur porte d'entrée dans les films à travers la formulation de questions, le dessin ou le souvenir d'un plan. Nous avons fait l'hypothèse que le travail fait en aval de la projection de films et en amont de l'utilisation du logiciel aurait permis la récolte d'un matériau premier qui aurait servi de base pour l'exploration du logiciel. Le but de cette façon de procéder était de fournir progressivement aux élèves des supports différents (stylo, crayons, feuilles) pour exprimer leur point de vue. La dernière étape était l'utilisation du logiciel qui devait leur permettre de mettre en forme leur regard à travers un outil multimédia⁸³.

Il faut préciser que le logiciel à ce moment-là était encore au stade de maquette. Seuls les critiques de cinéma avaient pu vraiment le manipuler. Le premier protocole de travail a donc consisté pour ma part à la mise en forme d'intuitions premières. Au fur et à mesure que le projet évoluait, que le logiciel se stabilisait et que le contact avec les enseignantes se faisait plus régulier, nous avons pu personnaliser notre travail commun.

4.1.1 Le « public » scolaire

Saint Merri est une école expérimentale qui a été construite en 1974 en même temps que le Centre Pompidou. Les deux établissements présentent en effet des caractéristiques communes comme le décroisement architectural et

⁸³ J'entends par « multimédia », la possibilité de réunir différents média dans un seul médium (image, son, écriture.).

l'interdisciplinarité. C'est une école « à aires ouvertes ». Cette dénomination fait référence à plusieurs de ses caractéristiques : les classes ne sont pas séparées par des cloisons, l'école accueille les élèves hors de son secteur, les pratiques scolaires sont pluridisciplinaires et innovantes (travail en équipe, autonomisation des élèves, pratique des langues vivantes, ateliers d'informatique, ouverture aux parents...). Les enfants de cette école proviennent généralement de milieux sociaux favorisés, artistiques ou cultivés. Disons qu'il s'agit d'un public déjà habitué dans la majeure partie des cas à fréquenter l'art de par le milieu scolaire ou familial.

En ce qui concerne l'école de Montreuil, il s'agit d'enfants provenant de milieux sociaux hétérogènes, et c'est plutôt à l'initiative des enseignants que des activités artistiques sont proposées et réalisées. Quoique relativement proche de Paris, la position géographique de l'école ne facilite pas l'aller-retour au Centre Pompidou et leur équipement technologique est très réduit, tandis que l'école Saint Merri bénéficie d'une salle d'informatique équipée de douze ordinateurs et d'un vidéoprojecteur.

4.1.2. Les enseignants

Les quatre enseignants engagés dans le travail appartiennent donc à deux réalités scolaires différentes et ont en toute logique réagi différemment au projet en fonction aussi de leur rapport à l'art et de leur souplesse. En effet le projet que nous leur avons proposé demandait une grande ouverture d'esprit, ainsi qu'une volonté de se confronter aux nouvelles technologies, ce qui n'est pas toujours garanti. S'agissant d'une expérimentation qui s'était construite au fil du temps sur une année scolaire et qui n'employait pas de modèles de médiation artistique validés par l'Éducation Nationale, il fallait être prêts à revenir sur le travail et sur certaines décisions. Tous ces facteurs impliquaient donc

un engagement très important et l'acceptation du dépassement de la figure classique de l'enseignant vers un statut d'enseignant-chercheur. Ces prémisses sont indispensables pour comprendre les différentes attitudes manifestées au long de l'année scolaire.

4.1.3. Résistances

Des quatre enseignants avec qui j'ai travaillé, une seule était suffisamment à l'aise avec l'informatique pour se prêter au jeu sans trop de réserve. Les trois autres étaient assez méfiants et voyaient parfois le logiciel comme quelque chose de superflu, dont on aurait pu se passer pour transmettre l'amour de l'art. Cette position légitime aurait mérité d'être travaillée, questionnée. Quoi qu'il en soit, il s'agit là d'un frein important à prendre en compte dans le cadre d'une éventuelle institutionnalisation du logiciel.

L'enseignante de petite section avait beaucoup de mal à imaginer ses très jeunes élèves (de 3 ans) utiliser le logiciel. Elle a fait un travail très pertinent quant au vocabulaire et à la lecture d'images en mouvement, mais elle n'a pas su s'emparer de l'outil pour en faire un outil pédagogique manipulé par elle-même. L'une des institutrices de CE1 (CE1A) a rencontré des difficultés tout d'abord d'ordre technique. Son savoir-faire informatique était trop limité. De surcroît elle a eu du mal à accepter la nature expérimentale du projet. Des difficultés d'agenda ont également compliqué son déroulement. L'enseignant de CM1 a interrompu le projet avant même que les enfants aient la possibilité de toucher au logiciel. Très méfiant et assez dépassé par l'informatique, il s'est vite lassé de l'expérience.

Étant donné la brièveté de l'expérience (une année pour quatre classes ne permet pas de faire un travail approfondi), nous n'avons réussi à avoir des résultats conséquents qu'avec une seule enseignante, l'autre institutrice de CE1 (CE1B) qui,

disponible, intéressée et ouverte à la façon de procéder par tâtonnements, ne s'est pas laissée intimider par l'ampleur et le caractère expérimental du projet. Elle a laissé beaucoup de liberté aux enfants, en se plaçant parfois, elle-même, dans une position de néophyte ; cela nous a permis d'entamer une vraie collaboration. Un des problèmes récurrents des « animations culturelles » est en effet le non engagement de l'enseignant dans ce type d'activités. Une certaine lassitude et un sentiment de dépassement vis-à-vis des compétences présumées de l'animateur culturel risquent parfois en effet d'inhiber toute participation personnelle.

En conséquence de ces constats, nous rendrons compte de l'expérimentation avec une seule classe de CE1. Il aurait peut-être fallu, dès le début, se concentrer sur une seule classe pour avoir des résultats encore plus significatifs. Mais la possibilité de comparer les réactions de différents enseignants et de différents élèves nous semblait un prérequis indispensable à la compréhension de la réception du logiciel en milieu scolaire. En effet, les différentes réactions des enseignants permettent de formuler des hypothèses plus précises quant aux difficultés qu'un public « non-initié » peut rencontrer vis-à-vis d'un outil technologique mis au service de la médiation artistique. Bien évidemment il aurait fallu travailler particulièrement sur les résistances rencontrées, mais le caractère expérimental du projet et l'absence d'une véritable équipe pédagogique capable de se répartir les rôles entre la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse des activités proposées aux enfants, m'ont empêchée d'étudier de plus près les réticences des enseignants.

Avant de procéder à la présentation et à la discussion des résultats, je voudrais préciser que tout le matériau a été collecté dans une logique qualitative et non quantitative et avec une

approche compréhensive⁸⁴. Cela à cause du caractère expérimental du projet et surtout de sa logique propre visant à affiner des questionnements plutôt qu'à rechercher des réponses.

4.2. Collecte des données

C'est à travers quatre grandes phases que les données ont été collectées. La première phase visait à familiariser les élèves avec un univers cinématographique qui leur était étranger : celui des cinéastes Abbas Kiarostami et Victor Erice, dont les films feront l'objet d'une exposition qui se déroulera, comme nous l'avons déjà dit, à partir de septembre 2007 au Centre Pompidou.

Les enfants ont tout d'abord assisté à la projection d'un film de Kiarostami dans une salle du Centre (*Où est la maison de mon ami ?*). Ils ont ensuite regardé dans leur salle d'informatique dotée de vidéoprojecteur un court-métrage de Kiarostami (*Le pain et la rue*), un court-métrage d'Erice (*L'enfantement*), un montage du film *Le songe de la lumière* d'Erice et quelques *Correspondances* vidéo que les deux cinéastes se sont envoyées. Après chaque séance les enfants étaient invités à dessiner une « scène⁸⁵ » du film avec différentes consignes (la scène dont tu te souviens, trois moments du film, trois personnages du film...) et à poser une question sur le film dans le cas de *Où est la maison de mon*

⁸⁴ Pour une définition de l'approche dite compréhensive : « L'approche compréhensive est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule ensuite la possibilité que tout homme peut pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Elle comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir de l'effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié ». Extrait de MUCCHIELLI, A. (sous la direction de). (1996). "Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines". Paris, Armand Colin.

⁸⁵ Initialement nous n'avons pas employé le terme de « plan » car il nous semblait pertinent pour des enfants de cet âge de rester dans un premier temps ancrés dans la narration.

ami ?). Les dessins ont été photographiés avec un appareil numérique et leurs questions ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone numérique et retranscrites.

Dans la deuxième phase du travail (début du deuxième semestre) j'ai réalisé des entretiens à usage exploratoire⁸⁶, avec une approche de type compréhensif⁸⁷. J'ai choisi six enfants à interviewer. Le choix a été motivé par un critère objectif (le fait qu'ils aient été présents à toutes les étapes du travail et donc qu'ils aient vu tous les films et réalisé tous les dessins) et un critère plus subjectif (repérage, pendant les discussions de groupe, d'attitudes différentes surtout pour ce qui concerne la prise de parole – les plus silencieux, les plus bavards). J'ai donc enregistré les entretiens et les ai retranscrits⁸⁸. Les entretiens avaient pour but de comprendre en général les attitudes des enfants vis-à-vis du cinéma, des nouvelles technologies et de l'expérience avec les films de Kiarostami et d'Erice. De plus, puisque j'avais fait l'hypothèse⁸⁹ qu'à travers les dessins j'aurais pu comprendre les centres d'intérêt des enfants, l'entretien servait aussi à leur faire décrire leurs productions graphiques⁹⁰.

La troisième phase a concerné l'exploration du logiciel. Pendant une première séance les enfants ont manipulé librement le logiciel. Sans presque rien leur dire nous les avons laissés libres d'utiliser *Lignes de temps* en intervenant seulement lors d'un problème technique. Une deuxième séance a servi à leur expliquer des fonctions du logiciel avec lesquelles nous voulions travailler. Les deux séances se sont déroulées en demi groupe et

⁸⁶ Dénomination empruntée à BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2006 [1992]). *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris, Armand Colin. p. 43.

⁸⁷ Surtout en ce qui concerne la citation connue du livre de KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Paris, Nathan. p. 48. « La meilleure question n'est pas dans la grille [d'entretien] : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur ».

⁸⁸ Transcription complète des entretiens reproduite en annexe 2B, p. 116-131.

⁸⁹ Cette hypothèse a été abandonnée en conséquence justement des entretiens. Nous aurons l'occasion de rendre compte plus bas de ce changement de point de vue.

⁹⁰ Pour consulter le guide d'entretien cf. annexe 2A p. 114-115.

les enfants ont été filmés. Une transcription partielle se trouve en annexe (3A, p. 132).

Finalement la quatrième phase, la plus complexe d'un point de vue de l'organisation et de la gestion des séances, a consisté à faire travailler les enfants avec le logiciel, en demi groupe, par trois et individuellement sur une même consigne. Leurs travaux ont été enregistrés sur les ordinateurs et sont disponibles pour consultation sur CD. L'enregistrement a pris beaucoup de temps et nous avons rencontré beaucoup de difficultés à cause de l'instabilité du logiciel. Cette phase s'est terminée avec la rédaction d'un texte de bilan des activités écrit par les enfants.

En ce qui concerne les hypothèses relatives à la première question de recherche articulée en deux sous-questions « qu'est-ce que le logiciel impose ? », « qu'est-ce que le logiciel permet ? », les premières données générales ont été collectées pendant la troisième phase, celle de la découverte libre de *Lignes de temps*. Nous avons pu observer les réactions spontanées des enfants face à l'outil et des premières pistes de réflexion se sont ouvertes. Les hypothèses relatives à la maîtrise informatique (a2) et au rapport des enfants au « médium » cinéma (c2) avaient été explorées préalablement à travers les entretiens. Finalement les hypothèses « passage à d'autres niveaux de compréhension de l'œuvre » (a1) et « questionnements autour de la place du spectateur » (b2) ont été étudiées plus en profondeur à partir de la quatrième phase du travail, celle relative à l'utilisation approfondie du logiciel. L'hypothèse du « partage », n'a pas pu être approfondie faute de temps et de moyens, mais nous avons pu également tracer des pistes de réflexion. Toutes les données recueillies au cours du projet ont servi à l'étude de la deuxième question de recherche, celle relative à l'institutionnalisation du logiciel.

4.3. Traitement des données

Au début de l'expérience j'avais fait l'hypothèse que les dessins réalisés par les enfants représentaient leur porte d'entrée dans le film. Pendant l'entretien je leur ai demandé, par conséquent, de décrire leurs productions graphiques, en vue d'en faire une interprétation qui aurait servi comme matériau à l'exploration du logiciel. Dans l'analyse des entretiens et grâce aux constats de Bernard Darras (1996)⁹¹ sur la question du dessin enfantin, je me suis aperçue que je m'étais engagée sur une fausse piste. Premièrement, j'ai compris que le dessin d'enfant n'est pas un acte créatif⁹², mais plutôt un acte communicationnel qui s'inscrit dans un contexte, un « environnement », pour reprendre le terme de Dewey, qui l'influence. Dans l'analyse de dessins d'enfants, il faut prendre en compte l'influence que les protagonistes de l'acte communicant exercent réciproquement. Forte de ce constat, demander aux enfants de rendre compte d'un dessin qu'ils avaient réalisé trois mois, voire une semaine auparavant, a perdu sa raison d'être. Il aurait fallu suivre leur geste graphique et les questionner sur le moment. Mais les conditions pour le faire n'étaient pas idéales : j'aurais dû choisir au hasard au début de l'expérience de suivre un nombre limité d'enfants. Nous verrons comment les entretiens ont fourni la preuve concrète de l'impossibilité d'exploitation directe des dessins dans l'exploration du logiciel. C'est pourquoi les dessins ont ensuite été considérés comme des traces de mémoire du film, et ont été véritablement exploités dans la dernière phase du travail.

⁹¹ Dans le livre *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris ESF.

⁹² *Ibid.*, p. 58. « À la différence des conditions de l'apprentissage linguistique ou comportemental, le guidage social du domaine des images est beaucoup plus faible. En conséquence, toutes les propositions quelque peu originales sont considérées comme des inventions et dans l'ambiance "proartistique" actuelle réorientées dans ce secteur ».

Les transcriptions des entretiens ont été considérées comme un moment exploratoire pour la compréhension des tendances des enfants dans les quatre domaines spécifiés plus haut. Elles ont constitué la base d'appui, pendant l'utilisation du logiciel, pour mieux comprendre certaines réactions des enfants.

L'observation des réactions des enfants lors de l'utilisation libre du logiciel a servi, comme je l'ai dit plus haut, à la vérification des premières hypothèses (a1, b1, a2, b2, c2) que nous avons faites sur les possibilités offertes et les contraintes imposées par le logiciel.

Finalement l'enregistrement du travail des enfants sur *Lignes de temps* nous a fourni des exemples de différentes postures d'élève. C'est sur cette base que les pistes de réflexion se sont multipliées quant à une possible institutionnalisation de l'outil. Le bilan écrit par les élèves a confirmé ou infirmé l'analyse des données.

4.4. Présentation des résultats

Les résultats seront présentés dans cette section suivant les quatre grandes étapes du travail : réalisation de dessins, entretiens, découverte libre du logiciel, réalisation de regards signés. Cette façon de procéder à l'analyse des données à partir des activités réalisées, et non pas des hypothèses de départ, s'est imposée au cours de la rédaction du mémoire. Cela est dû à la méthode employée tout au long de mon étude : la recherche-action. Pratique et théorie, ou plutôt tactique et stratégie⁹³, se sont influencées réciproquement et se sont construites ensemble.

Avant de procéder à l'étude des résultats, il est nécessaire de définir le cadre du déroulement des activités. Nous avons décidé avec l'enseignante de CE1B de travailler au deuxième semestre sur un seul film, *Où est la maison de mon ami ?*. Ce film parle d'un petit garçon de huit ans, Ahmad, qui, à la sortie de l'école,

⁹³ Sur ce point cf. « Programme de recherche » p. 38-40.

prend par inadvertance le cahier de son copain Nématzadé. Nématzadé vient d'être réprimandé par son maître car c'est la troisième fois qu'il n'a pas fait ses devoirs sur son cahier. Après l'école, Ahmad se rend compte qu'il a emporté chez lui le cahier de son copain, et il demande à sa mère de pouvoir aller le restituer. Mais comme Nématzadé habite très loin, dans un autre village et qu'Ahmad n'a pas encore fait ses devoirs, la mère lui refuse l'autorisation. Ahmad est alors désespéré à l'idée que Nématzadé puisse être renvoyé si le lendemain ce dernier ne peut prouver qu'il a bien fait ses devoirs sur son cahier. Il décide de prendre la fuite profitant du fait que sa mère l'a envoyé chercher du pain. L'errance du petit garçon commence et s'étend tout au long du film. À la fin, n'ayant pas trouvé la maison de Nématzadé, Ahmad décide de faire les devoirs sur le cahier de son copain et de lui ramener le cahier en classe le lendemain. Il passe toute la nuit à écrire. Le lendemain, en classe, il parvient à rendre le cahier à Nématzadé, juste à temps pour que le maître ne s'en aperçoive pas. Nématzadé est sauvé.

Ce film est très parlant pour des enfants de cet âge. Il recoupe des problématiques propres à l'enfance, comme l'opposition à l'ordre parental nécessaire au passage à l'âge adulte, l'amitié entre copains d'école, la complicité enfantine, la mécompréhension des enfants vis-à-vis des comportements des adultes.

4.4.1. Les dessins - récurrences

Quoique relativement long (88 minutes) et « lent⁹⁴ », le film a captivés les enfants, qui ont accepté d'y travailler plusieurs fois.

Trois mois après la première projection du film en salle au Centre Pompidou, et un premier dessin (« dessinez une scène du film dont vous vous souvenez »), nous avons demandé aux enfants de réaliser un dessin de mémoire avant d'enchaîner une

⁹⁴ C'était un des commentaires récurrents des enfants vis-à-vis du cinéma de Kiarostami et d'Erice.

deuxième projection du film à l'école faite en deux fois. Après chaque partie du film les enfants ont réalisé des dessins. Nous avons donc un total de quatre dessins par enfant.

J'ai analysé les dessins en dégagant les thématiques récurrentes. Il se trouve que les derniers dessins présentent quatorze thématiques tandis que parmi les premiers on en retrouve cinq. Cela démontre l'appropriation du film par les enfants induite par la répétition de la même activité.

Voici la présentation des résultats :

THÉMATIQUES	ÉLÈVES	TOTAL
Chemin	Chong-yang, Garance, James, Kilian, Léa, Lenny, Paul, Rodrigue, Solène, Théo	10
École	Esther, Jeanne, Jérémy R., Léopold, Marie, Mina, Nina,	7
Maison	Hayat, Jérémy S., Simon, Victoria	4
Monsieur	Benjamin, Matthias	2
Cheval	Constance, Diego Gabrielle	3

Tab. 1. Récurrences premier dessin. (Après la première projection).
26 enfants présents sur 29.

THÉMATIQUES	ÉLÈVES	TOTAL
Chemin	Chong-Yang, Constance, Diego, Esther, Hayat, James, Jeanne, Jérémy R., Jérémy S., Léa, Lenny, Paul, Rodrigue, Solène, Théo	15
École	Matthias, Nina	2
Maison	Garance, Marie, Rui-Filipe	4
Monsieur	Catherine, Léopold	2
Cheval	Gabrielle	1
Devoirs	Mina	1
Porte bleue	Simon	1
Fleur	Victoria	1
Nuit	Benjamin	1

Tab. 2. Récurrences deuxième dessin (Dessin de mémoire à trois mois de la projection). 28 enfants présents sur 29.

THÉMATIQUES	ÉLÈVES	TOTAL
Chemin	C therine, Gar nce, Kilian, Léopold, Marie, Victoria	6
École	Benjamin	1
Maison	Jeanne, Rodrigue	2
Porteur de fagots	Matthias	1
Porte bleue	Léa, Jérémy R., Rui-Filipe, Simon, Solène	5
Pantalon	Constance	1
Fontaine	Ester	1
Forêt	James	1
Drap	Diego, Théo	2

Tab. 3. Récurrences troisième dessin. (Après la deuxième projection du film – première partie). 20 enfants présents sur 29.

THÉMATIQUES	ÉLÈVES	TOTAL
Chemin	Jérémy S., Neima, Rui-Filipe,	3
Chemin-âne	Chong-Yang, James, Simon	3
École	Diego, Jeanne, Kilian, Mina	4
Maison	Hayat	1
Monsieur	Benjamin, Constance, Nina	3
Chercher le Monsieur	Matthias	1
Suivre le Monsieur	Catherine	1
Porte bleue	Solène	1
Grand-père	Jérémy R.	1
Fabricant des portes 1	Léopold	1
Fabricant des portes 2	Marie	1
Fleur	Garance, Paul, Théo	3
Chèvres	Victoria	1
Draps dans la nuit	Léa	1
Nuit	Rodrigue	1

Tab.4. Récurrences quatrième dessin. (Après la deuxième projection du film – deuxième partie). 26 enfants présents sur 29.

L'analyse des dessins n'est pas scientifiquement rigoureuse, ce sont des interprétations d'adulte qui nous ont été utiles dans la mise en place des activités suivantes.

Cependant nous pouvons voir dans les résultats des thématiques récurrentes, comme le « chemin », une scène clé pour les enfants, pour des raisons esthétiques (un chemin en Z sur une colline surmontée d'un seul arbre ; chemin qui avait été tracé à la demande de Kiarostami pour le film) et pour des raisons narratives (c'est la scène où Ahmad prend la fuite).



Fig. 3. Le chemin en « Z ».

Le chemin est toujours présent dans les quatre dessins, comme la maison, et l'école. Il l'emporte sur les autres thématiques mais de manière régressive : 10 occurrences la première fois, 15 lors de la seconde (dessin de mémoire), 6 pour la troisième, et 3 la quatrième.



Fig.4. Exemples de chemins (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} dessin).

Nous pouvons voir également la disparition (le « cheval » comme sujet principal, le « monsieur » qui disparaît dans le troisième dessin pour réapparaître dans le quatrième) et l'apparition de nouvelles thématiques (la fleur, les draps, la porte bleue, le fabricant des portes, les chèvres, le grand-père, etc.). Il semble qu'il y a une spécification des scènes toujours plus importante : un même moment du film est représenté par différents angles de vue (la porte bleue est à la fois le sujet principal ou un détail de toute une scène ; le fabricant des portes est dessiné en deux moments différents).



Fig. 5. La porte bleue (3^{ème} dessin).



Fig. 6. Le fabricant de portes (4^{ème} dessin).

4.4.2. Les entretiens

Les entretiens réalisés sont présentés à travers la grille suivante.

Dans la première colonne se trouvent les questions posées aux enfants⁹⁵ :

Le cinéma	Victoria	Benjamin	Simon	Constance	Garance	Léopold
1. Dernière fois au cinéma 2. Fréquence	1. Oui <i>Happy feet</i> 2. Des fois	1. Oui <i>La nuit au musée</i> 2. Pas trop	1. Non 2. Parfois mais pas souvent	1. Oui <i>Azur et Asmar</i> (+cinéaste) 2. Pas toujours	1. Non 2. Pas tout le temps mais ce week-end oui	1. Oui 2. Pas souvent (six enfants)
3. Avec qui/ 4. Quel genre de film ?	3. Papa 4. Ne sait pas	QUESTION NON POSÉE	QUESTION NON POSÉE	3. Papa 4. Dessins animés	3. Mère (dessins animés) 4. Père (films)	3. Grand-mère 4. Dessins animés
5. Vous regardez des films à la maison ?	5. Oui (DVD) Dessins animés à la télé le matin	5. Oui Dessins animés	5. Oui Dessins animés à épisodes "Belle et Sébastien"	5. Oui DVD Pas de télé	5. Pas tout le temps En DVD	5. Oui DVD Film à épisodes ("Zorro") Pas de télé
6. Différence Cinéma/Maison	6. Maison : . Petit écran . Pas de popcorns . Pas de billets	PAS DE RÉPONSE	6. Je ne sais pas	6. Cinéma : . Écran plus grand . Voir mieux	6. Cinéma : Grand écran	6. Ciné : plus grand (détails) Maison : trop de lumière, on se gêne. on entend pas trop le son
7. Préférence	7. Ciné : . C'est grand . Découvrir nouveau ciné . Popcorns	7. Regarder à la maison. Plus à l'aise	QUESTION NON POSÉE	7. Cinéma on voit mieux	7. Aller au cinéma Parce que c'est plus sympa de sortir dehors	7. Films à la maison : les parents peuvent le rassurer si ça fait peur
Ordinateur						
8. Avoir un ordinateur	8. Oui	8. Oui	8. Oui	8. Oui, deux	8. Oui, les frères et la mère	8. Oui
9. L'utiliser	9. Oui	9. Oui	9. Oui	9. Oui	9. Oui	9. Oui
10. Pour quoi faire ?	10. Fond écran . Jouer . Le cirque avec le frère . Google . Aquarium	10. Jeux . Regarder les drapeaux	10. Jeux	10. Dessins sur word . Chercher des images (Internet) . jeux	10. Pour jouer Pas le droit à Internet	10. Jouer

⁹⁵ Cf. Le guide d'entretien, annexe 2A, p.114 et Les transcriptions des entretiens, annexe 2B, p. 116-130.

Expérience Kiarostami/ Erice	Victoria	Benjamin	Simon	Constance	Garance	Léopold
11. Nom des cinéastes	11. Difficulté	11. Pas de difficulté	11. Pas de difficulté	11. Pas trop de difficulté	11. Difficulté	11. Pas de difficultés
12. Avis sur les films	12. Bien mais d'époque	12. Différences par rapport au dernier film au cinéma : . personnages . ville . couleurs noir et gris	12. Rien de différent par rapport aux films qu'il voit d'habitude	12. Aimé . N/B (mal aux yeux) . vrais personnages (plutôt des enfants)	12. N/B . pas de paroles . vieux films . le décor (Ahmad pour faire ses devoirs était assis sur une table)	12. il y a plus de scénario, ça va plus lentement . voir mieux les détails . comprendre mieux . Ahmad se promène tout seul
13. Dessiner un film	13. Le dessin n'est pas un travail	PAS DE RÉPONSE	13. Je ne sais pas	13. Il faut bien réfléchir Plein d'idées, difficulté à choisir	13. C'était dur de choisir un moment	13. Ça m'a fait de souvenirs
14. Revoir un film 15. Habitude à revoir un film	14. Bizarre J'avais tout compris 15. oui, on achète et puis on est obligé de regarder	PAS DE RÉPONSE	14. J'avais tout compris du film 15. oui parfois	14. J'avais un peu oublié 15. oui parce que ça me fait plaisir	14. Je ne me souvenais pas trop. J'avais pas vu des détails quand il monte la colline 15. Les films je les vois qu'une fois	14. Reprendre beaucoup de souvenirs et de détails qu'on n'a pas vus (le monsieur et la fleur) 15. oui
Les dessins						
16. Description	16. Pas de remarques	16. Confus : Ahmad a dormi chez le monsieur	16. La porte (2 ^{ème} dessin) est celle de sa maison	16. Pas de remarques	16. Colline : dans un dessin il monte, dans un autre il descend	16. Pas de remarques
17. Remettre dans l'ordre	17. Ok	17. Des difficultés	17. Des difficultés	17. Ok	17. Ok	17. Ok
18. Choisir un dessin	18. Premier	18. Premier	18. Premier	18. Dernier	18. Dernier	18. Troisième
19. Pourquoi ?	19. « Il est bien fait, le bébé est mignon, J'ai bien fait la maison »	QUESTION NON POSÉE	19. « Parce que ça me plaît plus que les autres »	19. « Parce que le Monsieur l'a plus aidé que les autres »	19. « Parce que c'est la fin ça se termine bien »	19. « Parce qu'il y a moins de blanc »

Tab. 5. Visualisation graphique des réponses des enfants.

Bien évidemment, les résultats recueillis n'atteignent pas un nombre significatif pour pouvoir faire des statistiques ou des pourcentages. Ce n'était d'ailleurs pas notre but. En tenant

compte de l'influence que ma présence a pu avoir dans les réponses des enfants, les entretiens ont tout de même servi de base au développement de réflexions sur la pratique du cinéma, le rapport des enfants à l'ordinateur et leur réception des films de Kiarostami et Erice à travers les activités mises en place.

Le cinéma

Nous pouvons constater que, pour les élèves de Saint Merri, le cinéma n'est pas une pratique culturelle si répandue et définie que ce que je présumais au début de l'expérience : deux enfants sur six ne se souviennent ni du dernier film qu'ils ont vu, ni d'un film vu au cinéma. Cela est peut-être lié à la diminution générale de la fréquentation du cinéma et à la tendance à rester chez soi pour voir un film loué ou acheté. Les enfants ne font pas de différence entre un film et les épisodes d'une série télévisée. Deux enfants n'ont pas de télévision chez eux et la plupart affirment regarder souvent des DVD. La possibilité d'acheter un film en DVD ou en cassette pour un prix raisonnable a évidemment beaucoup changé la façon de « pratiquer » et de s'approprier les films. Cela est démontré par le fait que deux des six enfants ne savaient pas bien comment expliquer la différence entre voir un film à la maison ou au cinéma. Ces constats sont symptomatiques, je crois, d'un état de confusion dans les pratiques culturelles.

En général, le cinéma est assimilé au grand écran, à la possibilité de « voir mieux », de « voir les détails », mais aussi au fait de sortir, de manger des pop-corns : il est donc considéré également comme un divertissement, comme un loisir.

Trois enfants sur six ont cru que je leur demandais de me raconter l'expérience au cinéma avec *Où est la maison de mon ami ?*⁹⁶. Cela est peut être dû à l'influence de ma présence : comme mon rôle était celui de leur faire découvrir le cinéma de Kiarostami et Erice, les enfants ont dû se dire que je ne voulais les interroger que sur les films des deux cinéastes.

⁹⁶ Cf. la transcription des entretiens en annexe 2B : Léopold, p. 124, Simon, p. 126, Victoria, p. 129.

L'ordinateur

Les six enfants ont déjà touché à un ordinateur, et l'utilisent principalement pour faire des jeux, trouver des images ou des significations de mots. Leurs parents leur interdisent en général de « naviguer » sur Internet sans être accompagnés. Ils sont habitués à utiliser les ordinateurs de l'école pour des activités pédagogiques (« chercher le mot ségrégation »).

L'expérience Kiarostami-Erice

Pour ce qui concerne l'expérience Kiarostami-Erice, les enfants ont listé un certain nombre de différences par rapport aux films qu'ils sont habitués à voir : les couleurs (le noir et blanc), les personnages, la ville, la lenteur (dans le cas de Léopold une chose positive parce que ça permet de voir les détails). Deux d'entre eux font référence au fait que ce sont des films « d'époque », des « vieux film » aussi en ce qui concerne le décor (Ahmad « était assis *sur* la table pour faire ses devoirs⁹⁷ »).

Les réflexions sur les activités que nous leur avons proposées a été un peu plus difficile à développer : seuls Constance et Léopold ont vraiment pu formuler leur opinion sur le souvenir et les détails⁹⁸, en affirmant que le fait de revoir le film deux fois et de dessiner permettait de se souvenir des choses qu'ils avaient oubliées, et de voir mieux les images se concentrant à chaque fois sur un détail différent. Deux des six enfants affirment qu'ils avaient tout compris du film et qu'une deuxième projection n'apportait pas grande chose. Sur les six enfants, quatre affirment qu'ils sont habitués à voir les films plusieurs fois « parce qu'on achète et puis on est obligé de regarder⁹⁹ », « parce que ça me fait plaisir¹⁰⁰ ». Une seule enfant affirme ne regarder les films qu'une seule fois.

⁹⁷ Cf. transcription des entretiens en annexe 2B : Garance, p. 123.

⁹⁸ Cf. transcription des entretiens en annexe 2B, p. 121 et p. 125.

⁹⁹ Cf. transcription des entretiens en annexe 2B : Victoria, p. 130

¹⁰⁰ Cf. transcription des entretiens en annexe 2B : Constance, p. 121.

Les dessins

En ce qui concerne les dessins, j'ai déjà eu l'occasion de parler du malentendu sur leur interprétation. Il a été néanmoins intéressant d'entendre les critères de choix du dessin préféré. On peut retrouver des raisons liées au sentiment et à la narration (« parce que le monsieur l'a aidé plus que les autres », « parce que c'est la fin, ça se termine bien ») ou à des critères plus « esthétiques » (« il est bien fait, le bébé est mignon, j'ai bien fait la maison », « parce qu'il y a moins de blanc »).

Deux des enfants qui ont été interviewés font également partie des six qui ont pu terminer leurs « regards signés ». Nous retrouvons dans leurs travaux avec le logiciel les mêmes intérêts liés au sentiment et au critère esthétique.

4.4.3. Découverte libre du logiciel

Pendant la découverte libre du logiciel nous avons pu observer un certain nombre de comportements qui ont servi à vérifier les hypothèses relatives au médium. En général les élèves ont découvert des éléments autres que l'image, comme le son et la musique (« il y a des formes d'onde !¹⁰¹ », « c'est marrant la musique, hein¹⁰² ? », « On peut écouter¹⁰³ ! »). Ils ont formulé librement des jugements et des questions sur le film, chose qui était plus compliquée lorsqu'ils étaient interrogés directement (« il est trop mignon le bébé [...] pourquoi il saignait ?¹⁰⁴ », « c'est trop marrant [...] c'est dégoûtant à la fin¹⁰⁵ ! »). Ils se sont approprié des films en apprenant les noms des personnages, des lieux et en sachant distinguer les titres des différents films que nous leur avons montrés. Cela est le signe de la construction d'un univers de référence partagé. Parfois ils ont travaillé en binôme et se sont aidés mutuellement. (En

¹⁰¹ Commentaires annotés pendant la séance de découverte libre du logiciel.

¹⁰² *Idem.*

¹⁰³ *Idem.*

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ *Idem.*

confrontant les écrans de leurs ordinateurs : « C'est pas le même moment parce que t'as commencé après. Vas-y je t'attends¹⁰⁶ »). Dans la plupart des cas les enfants n'ont pas eu trop de difficultés dans la manipulation du logiciel. Néanmoins j'ai pu observer certaines résistances : quelques élèves n'ont fait que regarder les films à nouveau où sont restés bloqués face au logiciel sans savoir quoi faire. Certains enfants ont conservé une place de spectateur alors que d'autres ont procédé « par bonds » se plaçant plutôt dans une position d'explorateurs.

Après la deuxième séance semi-libre de découverte du logiciel au cours de laquelle j'ai expliqué certaines fonctionnalités de l'outil (affichage des personnages et bout-à-bout¹⁰⁷) j'ai demandé aux enfants d'écrire un petit texte en expliquant ce qu'on peut faire avec le logiciel et son utilité. J'ai regroupé les résultats selon trois thématiques principales : lecture, action, informatique. Voici les résultats : que peut-on faire avec le logiciel ?

Regarder les films	x x x x x x x x x x x x x x
Regarder les films de K. et E.	x x x x x x
Voir des films qu'on ne connaît pas	x
Bouger/cliquer sur la ligne pour changer de moment	x x x
Écouter (Forme d'onde, Casque)	x x x x x x
Savoir le temps du film	x
Agrandir l'écran	x
Regarder des images	x x
Choisir/changer le film	x x x x
Voir deux films en même temps	x x x x x x
Choisir le moment préféré	x x x x x x
Écrire	x x
Choisir la couleur	x x x
Photographier	x x
Découper	x
Mettre deux morceaux à côté	x x x
Mélanger des films	x x
Faire un film	x x x x x x
Apprendre l'ordinateur	x
Ouvrir des fenêtres	x

----- : Lecture ----- : Action ----- : Informatique

Tab. 6. Réponses des enfants sur le logiciel (1).

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ La fonction « bout-à-bout » du logiciel permet de prendre des plans d'un ou plusieurs films, de les mélanger et d'insérer du texte pour expliquer le choix des images. Elle a été présentée aux enfants comme une fonction pour choisir son moment préféré d'un film.

J'ai analysé les écrits¹⁰⁸ des enfants en dégagant encore une fois les récurrences thématiques qui m'ont permis de prélever les informations les plus pertinentes en vue de les confronter aux hypothèses formulées au préalable.

Si je résume les écrits des enfants avec ma grille d'analyse, lire un film avec *Lignes de temps* veut dire le regarder en pouvant choisir le moment qu'on veut voir. Le logiciel permet de découvrir qu'un film est constitué d'images et de son et de visualiser sa durée. Dans le logiciel on peut avoir plusieurs films qu'on peut changer facilement ou voir en même temps. *Lignes de temps* permet de choisir son moment préféré, d'écrire, d'isoler un moment (« photographier », « découper »), de le mettre à côté d'un autre moment du même film ou d'un autre film. En somme avec le logiciel on peut fabriquer des films. Cette idée a été une constante tout au long de l'expérience avec les enfants. Elle s'est présentée à nouveau pendant la réalisation des « regards signés » et dans la partie dédiée aux conclusions. Bien que j'aie essayé de leur faire comprendre que le but de nos activités n'était pas de faire des films, mais plutôt de porter un regard sur eux, le fait d'assembler différemment des unités du film leur donnait l'illusion d'être des créateurs.

Très peu d'enfants se sont aventurés dans la réponse à la question « à quoi sert le logiciel ? ». Suivent les résultats :

À étudier les films	x x
À se souvenir des films	x x
À apprendre les films par cœur	x
À découvrir de nouvelles choses	x
À développer notre imagination	x

Tab. 7. Réponses des enfants sur le logiciel (2).

Ces cinq réponses sont intéressantes car elles indiquent que certains élèves ont vite compris les finalités du logiciel (hormis le trop scolaire « apprendre les films par cœur »). Ils ont compris qu'à travers le logiciel on peut se ressaisir d'un film, découvrir d'autres choses, et enrichir la pensée.

¹⁰⁸ Une transcription complète est consultable en annexe 3C, p. 135-136.

4.4.4. Réalisation de « regards signés¹⁰⁹ »

Six séances ont été nécessaires à la réalisation de six « regards signés » aboutis. Les enfants ont travaillé en atelier (demi groupe, groupes de trois) ou individuellement avec moi sur une même consigne, tout au long de l'expérience avec le logiciel. En atelier, avec l'enseignante, nous leur avons demandé de réaliser un résumé de *Où est la maison de mon ami ?* à travers un choix d'images. Nous voulions les faire passer de l'image au texte. Tout d'abord ils devaient choisir quatre images importantes pour la compréhension du film. Ensuite on leur demandait de décrire les scènes et de dire pourquoi ces images étaient importantes. Ils écrivaient d'abord sur un support papier pour ensuite recopier leurs textes sur l'ordinateur. Finalement, une fois recopiés, les textes étaient composés avec les images choisies à l'aide de la fonction bout-à-bout du logiciel et selon différentes modalités.

Cette activité a été conçue pour deux raisons : premièrement pour permettre une ressaie et un raccourcissement du film, vu sa durée un peu longue pour des enfants de cet âge. Secondement pour créer une étape intermédiaire entre la ressaie du film, un moment déjà subjectif visant à avoir un regard sur l'ensemble de l'œuvre et la construction d'une entrée singulière et plus spécifique dans le film.

Nous avons rencontré beaucoup de difficultés de nature technologique et pédagogique dans la réalisation de cette étape du travail. Les difficultés technologiques étaient liées à l'instabilité du logiciel qui était par conséquent difficile à utiliser en demi groupe. Beaucoup d'enfants ont perdu plusieurs fois leur travail, mais cela ne les a pas découragés et à chaque fois ils ont recommencé sans trop de problèmes. De plus, le logiciel n'ayant été prêt dans sa version définitive qu'à la fin du mois de mars

¹⁰⁹ Pour une définition de « Regard signé » cf. « Présentation du domaine », note 5, p. 8.

2007, je n'ai pas pu approfondir le travail de chaque élève puisque mon intervention en classe s'est terminée le 26 juin 2007.

Les difficultés pédagogiques provenaient de la complexité de la consigne pour des enfants de cet âge, qui ne sont pas encore habitués à structurer un résumé. Le film étant relativement long, les élèves avaient des difficultés à le saisir dans son ensemble. Ce travail aurait sans aucun doute nécessité la présence de plusieurs acteurs (intervenant de cinéma, conseiller pédagogique...) pour guider les enfants et les aider également dans la résolution de problèmes techniques. Le fait de découvrir les potentialités du logiciel quasiment en même temps que les enfants nous a parfois amenées, l'institutrice et moi, vers un guidage trop directif. Cela n'a quand même pas empêché les élèves d'utiliser l'outil de manière singulière. Pour ce qui concerne les séances individuelles, j'ai choisi six enfants qui s'étaient approprié la consigne de façon personnelle et qui avaient démontré une capacité à rester concentrés longtemps dans le travail, tout en ayant une aisance avec l'informatique. Cette fois-ci le travail allait du texte à l'image. En effet, puisque les enfants avaient choisi leurs images parmi des séquences filmiques très longues, prédécoupées¹¹⁰, nous leur avons demandé les de rétrécir à l'aide de la fonction « découpage » du logiciel dans le but de retrouver exactement ce qu'ils avaient écrit dans leurs textes. Encore une fois nous avons rencontré des difficultés technologiques dues à la manipulation du logiciel (découpage de précision) et la difficulté des enfants à se détacher du narratif par envie de montrer des unités de sens (résistance à rétrécir les images par peur qu'on ne les comprenne pas). S'agissant d'un rendu multimédia construit par étapes je ne peux pas vraiment présenter les résultats sur papier. Néanmoins je peux déjà tracer différentes postures¹¹¹ que ces enfants ont adoptées au cours de cette activité. Le résumé est un exercice faussement

¹¹⁰ Par le même Kiarostami et par Alain Bergala, commissaire de l'exposition *Erice-Kiarostami : correspondances*.

¹¹¹ J'appelle ici « posture » la façon dont l'enfant saisit la consigne qui lui est donnée, et la spécificité du regard qu'il porte sur le film.

objectif. Cela est démontré par la variété des discours que les enfants ont développé dans la rédaction de leurs textes. Nous le verrons plus particulièrement parmi les six enfants qui ont pu en quelque sorte faire aboutir leur travail¹¹² grâce à leur engagement et au regard singulier qu'ils ont portés sur le film.

Choix des scènes :

1						
2						1
3	1					
4						
5					3	
6		1		1	4	2
7						
8		2p				
9	2				2	
10			1			
11	3	3p				3
12						
13				2		4
14						
15						
16					1	
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23		4p				
24						
25						
26						
27			2			
28						
29						
30				3		
31						
32			3			
33						
34						
35	4		4	4		
36						

Nina
 Gabrielle
 Constance
 Léopold
 Jeanne
 Diego

Légende :

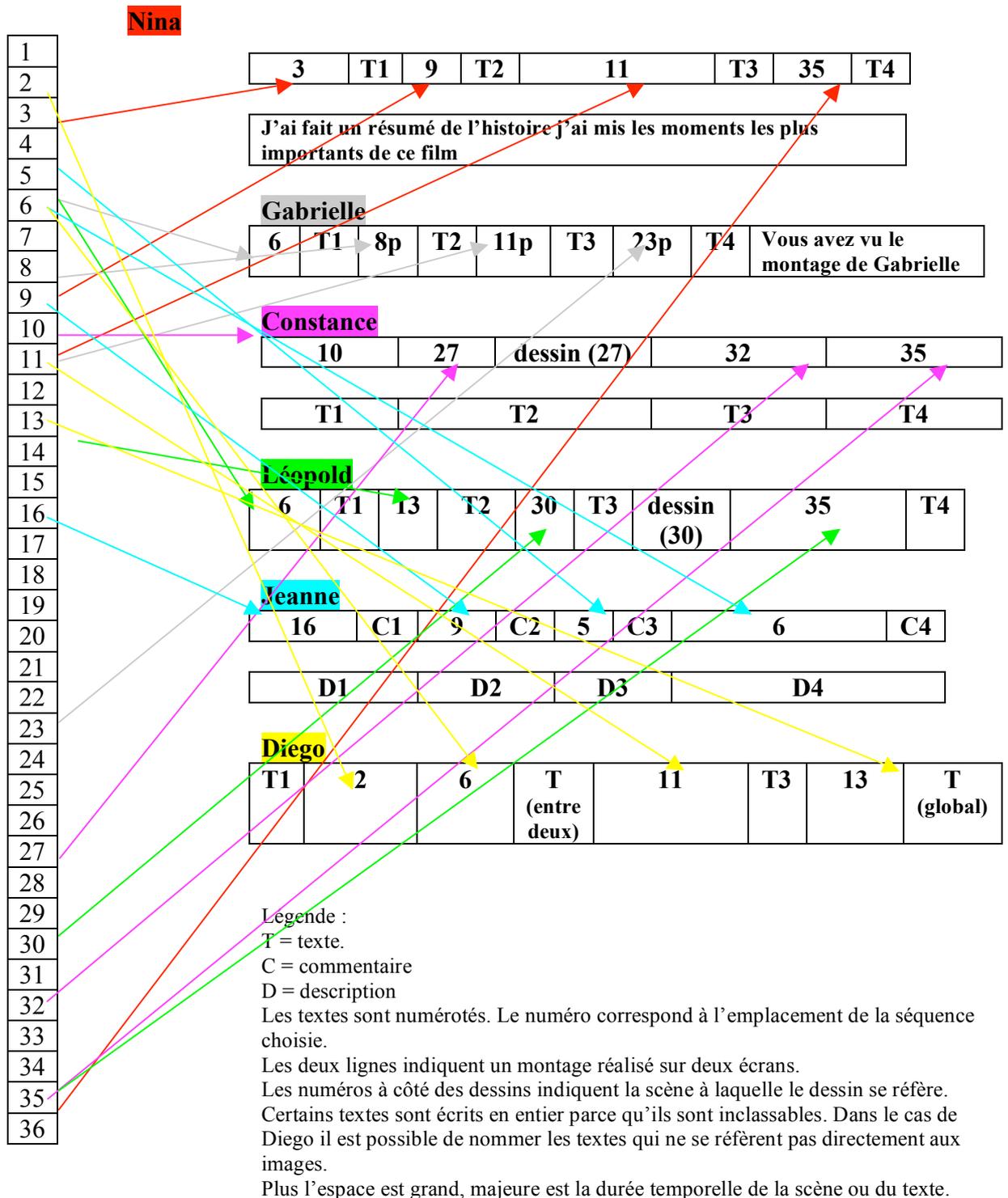
Voici représentées les 36 scènes du film (séquences narratives découpées par Abbas Kiarostami et Alain Bergala). Les enfants devaient en choisir quatre pour réaliser leur résumé. Pour avoir une idée de la diversité dans le choix et la composition du résumé, les travaux des enfants sont présentés avec des couleurs différentes.

Les numéros indiquent l'ordre dans lequel les enfants ont enchaîné les scènes choisies. La lettre « p » indique que l'enfant a fait un choix personnel en convoquant, en toute autonomie, d'autres critères de description du film qui avaient été montré pendant la deuxième séance de découverte du logiciel (affichage des personnages).

Tab. 8. Scènes choisies pas les six enfants

¹¹² Pour consulter les résultats des autres enfants voir annexes 3D, p.137.

Visualisation graphique des bout-à-bouts des enfants.



Tab. 9. Représentation graphique des bout-à-bouts des enfants.

Une des difficultés majeures que les enfants ont rencontrées a été de saisir le film dans son ensemble : nous pouvons voir comment Nina a d'abord choisi trois images dans la toute première partie du film, et pour avoir la fin elle a fait un saut temporel en choisissant l'avant dernière séquence. Bien qu'apparemment déséquilibré, son résumé est pourtant un des plus structurés. Diego et Jeanne sont vraiment restés dans la première moitié du film. Jeanne ne s'est même pas souciée d'enchaîner les images dans un ordre chronologique. Constance a peut-être procédé à l'envers : elle s'est concentrée plutôt sur la dernière partie du film. Le travail de Gabrielle semble, au contraire, se situer au milieu du film. C'est la seule à avoir choisi en toute autonomie des « plans », et pas des séquences, en affichant le critère de description des personnages. Nous pouvons déjà voir que dans son résumé la fin se situe un peu après la moitié du film. Enfin, Léopold est apparemment celui qui a choisi les moments importants du film de façon plus équilibrée : deux séquences dans la première partie du film, deux séquences dans la dernière. Cela montre bien la structure du film. En effet, comme nous pouvons le voir dans la représentation spatiale du long-métrage opérée par *Lignes de temps*, le film a une structure circulaire du type « prologue-action-épilogue ». Pendant le temps de l'action, – l'errance de Ahmad –, ce qui lui arrive, n'est pas perçu par les enfants comme quelque chose de très important pour la compréhension du film. Je suppose que l'image du chemin, est tellement frappante qu'elle suffit à elle seule à donner la sensation d'une entreprise ardue. Nous verrons par la suite comment la façon dont les enfants se sont appropriés la consigne a donné des résultats très intéressants.

Suivent les transcriptions des textes liés aux images et rédigés par les six enfants :

Nina

n.3 « Réprimandes et larmes »



Nématzadé n'a pas fait ses devoirs sur son cahier.

n.9 « Le cahier de l'ami »



Ahmad a pris le cahier de son copain par mégarde.

n.11 « De Koker à Pochté »



Il va à Pochté pour le lui rendre.

n.35 « Le cahier restitué »



Le professeur voit le cahier et Nématzadé a très bien.

[« J'ai fait un résumé de l'histoire j'ai mis les moments les plus importants de ce film »]

[montage image-texte + commentaire général]

Gabrielle

n.6 « Un ami prévenant »

[pas d'image disponible]

Il y a un cheval donc ça me fait penser à ma mamie qui m'a inscrit au centre Equestre pour les vacances.

n.42 (la grand-mère)* Ahmad redescend, amène le biberon à sa mère et commence ses devoirs



Je vois cette dame qui arrose de très belles fleurs elle me fait penser au balcon de ma mamie où je vais voir si mamie revient.

n.103 (Ahmad)* Ahmad traverse un village et remonte la colline



Je vois la nature, j'aime me promener dans la forêt

n.239 (Le fabricant des portes)*



Je vois l'âne qui court. J'aime les ânes.

[« Vous avez vu le montage de Gabrielle »]

[montage image-texte]

*personnages affichés par Gabrielle

Constance

n.10 « Une demande obstinée »



Quand la maman fait sécher le linge Ahmad lui dit : « Je dois rendre le cahier à Nématzadé ».

« J'ai choisi cette image parce qu'on voit la maman de Ahmad. On la voit pas souvent. Elle est très sévère »

n. 27 « Nostalgie de l'artisan »



Quand le monsieur suit Ahmad et lui montre les fenêtres et les portes.

« J'ai choisi ce moment car le monsieur est gentil avec lui »



n.32 « Pas faim ! »



Quand le monsieur rentre à la maison et le petit garçon (Ahmad) fait ses devoirs.

« J'ai choisi cette image car Ahmad est assez gentil de faire les devoirs de Nématzadé »

n. 35 « Le cahier restitué »



Quand Ahmad et Nématzadé sont à l'école.

« J'ai choisi cette scène car c'est la seule où on voit le maître qui dit à Nématzadé que c'est bien »

[montage sur deux écrans]

Léopold

n.6 « Un ami prévenant »



Le début de l'aventure il s'est blessé. Ahmad prend son cahier il le soigne et oublie de lui rendre son cahier. J'ai choisi cette image parce que c'est l'image qui lance Ahmad dans l'aventure.

n.13 « Les femmes au linge »



Sur son passage une femme perd son linge et lui demande de lui rendre le linge. Je l'ai choisie parce qu'il apprend qu'il y a plein de quartiers dans Pochté.

n.30 « Impatience et frayeur »



Le monsieur montre les fenêtres qu'il a fabriquées. C'est le moment que j'ai préféré du film. Je l'ai choisi parce qu'il y a beaucoup de couleurs sur les fenêtres.



n.35 « Le cahier restitué »



Nématzadé n'a pas son cahier, Ahmad arrive en retard en cours et sort de son cartable le cahier de Nématzadé. Je l'ai choisi parce que s'il n'avait pas fait les devoirs à la place de Nématzadé il serait très embêté.

[montage image-texte]

Jeanne

n.16 « Le pantalon et le chat »



D : Il monte les marches et il voit le même pantalon que Nématzadé. Il toque à la porte et il entend un chat et il crie Nématzadé ! Nématzadé !! Il monte par les marches et il redescend et il crie Nématzadé !! Nématzadé descend j'ai ton cahier !!! Il regarde le pantalon il le touche il regarde la maison il entend le chat plusieurs fois et il part voir un monsieur qui enlève les pierres de sa maison.

C : Je trouve cette scène intéressante parce qu'il cherche Nématzadé il trouve le pantalon mais il trouve pas Nématzadé.

n.9 « Le cahier de l'ami »



D : La maman de Ahmad lave les draps pendant que Ahmad fait ses devoirs mais il se souvient qu'il a le cahier de Nématzadé il demande à sa maman s'il peut aller rendre le cahier de Nématzadé mais sa maman dit c'est pas nos affaires. Sa maman lui dit va me chercher une couche et donne-lui le biberon et la tétine.

C : Cette image est importante parce que Ahmad fait ses devoirs il voit qu'il a le cahier et il demande à sa mère, et même si sa mère lui dit non il désobéit et il part.

n.5 « Menace d'exclusion »



D : Le maître dit aux élèves regardez le cahier d'Ahmad, c'est très bien il a écrit les devoirs sur son cahier pas comme toi Nématzadé, toi tu as écrit sur une feuille et tu ne peux pas comparer il y a deux mois et aujourd'hui, pas comme Ahmad

C : L'image est importante parce qu'il explique que c'est pas bien de faire les devoirs après avoir joué.

n. 6 « Un ami prévenant »



D : A l'heure de partir ils jouent avec le camion. Nématzadé et Ahmad vont voir les ânes et il court et Nématzadé tombe Ahmad prend les stylos et le cahier et il met de l'eau sur son pantalon et il part avec le cahier.

C : Elle est importante parce que on voit que les enfants s'amuse beaucoup ils ont des ânes dans leur école, des camions détruits et Nématzadé tombe il y a son copain qui met de l'eau sur son pantalon alors que nous on la met sur nos jambes.

[montage T-I-T-T-I-T-T-I-T-T-I]

Diego

n. 2 « Retour au calme »



Le maître est fâché.

n. 6 « Un ami prévenant »



[Il va à la maison et après il va a Pochté]

n. 11 « De Koker à Pochté »



Il va a Potché.

n. 13 « Les femmes au linge »



[Mon film parle d'un enfant qui aide les gens. Après la sortie de l'école Ahmad aide un garçon qui s'est blessé. Il aide une dame à lui lancer son linge.]

[montage mélangé T-I-I-T-I-T-I-T]

Les images ici présentées sont extraites des passages choisis par les élèves. Ne pouvant pas mettre sur papier les séquences filmiques, j'ai sélectionné les moments les plus significatifs suivant les écrits des enfants.

Analyse des bout-à-bouts

Les bout-à-bouts ont été analysés deux par deux selon les principes d'opposition et de ressemblance.

Opposition : distanciation/émotion

Les travaux de Nina et Gabrielle ont été analysés selon le principe d'opposition. Nina a eu une approche scolaire : son résumé respecte la consigne par le choix de séquences centrales pour la compréhension du film et par l'enchaînement qu'elle a su opérer entre elles à travers les textes. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle a su se mettre dans une position de distance émotionnelle par rapport au film. Pourtant, elle n'a pas su expliquer les raisons de l'importance des moments choisis en disant¹¹³ que les séquences choisies n'étaient pas celles qu'elle avait aimées le plus, mais celles qui étaient les plus importantes pour la compréhension du film. Par conséquent elle ne savait pas parler sur elles. Cela démontre qu'en réalité la distanciation est encore à construire, ou qu'elle n'est pas forcément la garantie de pouvoir produire un jugement. Pourtant à travers l'analyse de son travail, nous pouvons voir que Nina a effectivement choisi les moments les plus importants : le moment qui explique la raison pour laquelle rendre le cahier est une question très importante (« Nématzadé n'a pas fait ses devoirs sur son cahier »), le moment où Ahmad se rend compte d'avoir pris le cahier de Nématzadé, la scène de sa fuite par la colline et le moment de la résolution du problème, quand « Nématzadé a très bien ».

¹¹³ Pendant le déroulement des ateliers, j'ai remarqué la résistance de Nina à expliquer les raisons de son choix. Je l'ai donc questionnée sur le moment.

Le travail de Gabrielle est très différent. Son bout-à-bout démontre bien qu'elle est dans le ressenti premier. En choisissant les images qui lui plaisaient le plus, elle n'a pas du tout respecté la consigne. Elle a tissé, sans doute sans en avoir conscience, le lien entre le film et son expérience personnelle. À travers ses textes on comprend que ce qui l'a intéressée dans le film ce sont les animaux, la nature en générale et la figure de la « mamie », qui représente peut-être, dans son expérience, tout cela. Ahmad et Nématzadé, ne sont pas du tout cités. Il n'y a aucune trace de résumé. Il faut aussi noter que Gabrielle a été la seule à choisir spontanément des *plans* et non pas des séquences, en utilisant le critère de description « personnages ». Cela démontre qu'elle avait déjà une idée de ce qui l'intéressait dans le film et une très bonne maîtrise informatique.

La seule ressemblance entre les travaux des deux enfants consiste à avoir inséré dans leurs bout-à-bouts un texte qui explique ce qu'elles ont fait (Nina : « J'ai fait un résumé de l'histoire j'ai mis les moments les plus importants de ce film », Gabrielle : « Vous avez vu le montage de Gabrielle¹¹⁴ »).

Il aurait fallu sans aucun doute approfondir ces postures premières, pour conduire Nina vers une appropriation du contenu du film et Gabrielle vers la construction d'un aller-retour conscient entre le film et son expérience de vie.

Ressemblance : consigne respectée avec appropriation

Les travaux de Constance et de Léopold se ressemblent à certains égards. Ce sont les seuls à avoir consciemment choisi une séquence que personne d'autre n'avait choisie¹¹⁵. À travers

¹¹⁴ Il a été compliqué de faire comprendre à Gabrielle qu'elle n'était pas en train de réaliser son « film », mais de mettre en forme le regard qu'elle portait sur le film. Cf. l'analyse des textes rédigés par les enfants après la séance de découverte semi-libre du logiciel, annexe 3C, p. 135-136.

¹¹⁵ Constance la numéro 27, Léopold la numéro 30. En annexe nous pouvons voir qu'il y a d'autres enfants qui ont choisi une scène que personne d'autre n'avait choisi (Jérémy S., Léa et Catherine). Dans l'analyse de leur texte je

le résumé ils ont retrouvé le moment qui les avait le plus marqués : la promenade d'Ahmad dans la nuit avec le « Monsieur ». Ce personnage a marqué beaucoup d'enfants. Il est représenté trois fois sur quatre dans leurs dessins (la seule fois où il n'est pas présent – deuxième projection de la première partie du film – c'est parce que cette scène se trouve dans la deuxième moitié du film). Parmi tous les personnages qu'Ahmad questionne pour avoir des renseignements sur l'emplacement de la maison de son ami, le « Monsieur » est le seul à l'accompagner dans sa recherche. Il semble être le seul à l'aider vraiment, même si tout au long du chemin il parle beaucoup de lui-même en montrant au petit garçon les fenêtres et les portes qu'il a fabriquées. D'une certaine manière il fait perdre beaucoup de temps à Ahmad, puisqu'il marche lentement et l'accompagne finalement à la mauvaise maison. C'est la maison du fabricant des portes, qu'Ahmad avait déjà vue lors de ses pérégrinations, après avoir suivi le fabricant des portes sur la colline en le prenant pour le père de son ami (puisque son nom de famille est aussi Nématzadé). Avant d'arriver à la maison, le monsieur s'arrête à une fontaine, il cueille une fleur et la donne au petit garçon en lui disant de la mettre dans son cahier (le cahier de Nématzadé en réalité). C'est la même fleur que nous voyons à la fin du film, lors de la correction des cahiers en classe.

Constance a choisi dans son résumé ce moment « car le monsieur est gentil avec lui ». Elle avait déjà dessiné cette scène et lors de l'entretien elle avait indiqué ce dessin comme son préféré « parce qu'à la fin c'est... il fait sombre et ce monsieur [...] lui a plus à dire que les autres qui ne l'ont pas vraiment beaucoup aidé¹¹⁶ ». Le critère qui a conduit Constance à choisir ce moment est donc de nature émotionnelle/sentimentale. Le

me suis aperçue que leur choix n'était pas motivé ou qu'ils s'étaient trompés de scène.

¹¹⁶ Cf. la transcription des entretiens en annexe 2B p. 122.

dessin a été inséré dans le bout-à-bout, à côté de la vraie scène. Il aurait été très intéressant de pouvoir approfondir le travail par la confrontation de son dessin avec la scène réelle. En analysant son bout-à-bout, nous nous apercevons que Constance a adopté la même posture pour les autres scènes. Elle est allée au-delà du simple résumé, en faisant une description des qualités des personnages. La maman de Ahmad est donc « très sévère », le monsieur est « gentil », Ahmad est « assez gentil de faire les devoirs de Nématzadé », le maître dit une seule fois à Nématzadé « que c'est bien ». Ce travail aurait décidément mérité un approfondissement pour permettre à l'enfant de prendre conscience de la spécificité de son regard et pour la conduire vers une exploration plus détaillée des personnages. En effet, la maman d'Ahmad n'est pas que sévère (nous le voyons à la fin du film) et le monsieur n'est pas que gentil avec lui.

Léopold aussi a choisi le moment du « Monsieur », mais pour d'autres raisons. Dans le commentaire sur ses productions graphiques, lors de l'entretien, il avait choisi son troisième dessin car « il y a moins de blanc, le blanc j'aime pas¹¹⁷ ». De la scène du film il dit que « C'est le moment que j'ai préféré du film. Je l'ai choisi parce qu'il y a beaucoup de couleurs sur les fenêtres ». Donc ce sont les couleurs qui intéressent Léopold. Les autres séquences ont été choisies et décrites suivant le critère de la narration « c'est l'image qui lance Ahmad dans l'aventure », « il apprend qu'il y a plein de quartier à Pochté », si Ahmad « n'avait pas fait les devoirs à la place de Nématzadé il serait très embêté ». La seule motivation qui n'a pas à voir avec la narration c'est effectivement celle des couleurs des fenêtres.

Les deux enfants ont réussi, à travers un travail de raccourcissement du long-métrage, à (re)trouver l'un de leurs centres d'intérêt dans le film. Les dessins et les entretiens ont représenté un support pour vérifier les intuitions issues de

¹¹⁷ Cf. la transcription des entretiens en annexe 2B p. 126.

l'analyse des bout-à-bouts. Il aurait été profitable, bien sûr d'avoir fait travailler plus en profondeur tous les enfants qui avaient participé à l'entretien exploratoire. Malheureusement les quatre autres enfants n'ont pas eu beaucoup d'aisance avec le logiciel. C'est à partir de ces difficultés qu'il aurait fallu travailler, mais le peu de temps à disposition et l'envie de faire participer tous les enfants aux activités au lieu de se concentrer sur les six dès le départ m'a empêchée de faire ce travail.

Ressemblance et opposition : détournement de la consigne et écriture. Vers la compréhension des enjeux du film.

Jeanne et Diego, comme nous l'avons déjà dit¹¹⁸, ont choisi quatre scènes de la première partie du film. Jeanne ne s'est pas souciée de mettre les séquences dans l'ordre chronologique. Elle a écrit de longs textes de description qui lui ont permis de saisir, à travers la rédaction de commentaires, les enjeux principaux du film. Les séquences choisies sont en effet des scènes clefs, à travers lesquelles on comprend les thématiques principales relatives à la compréhension globale du film, à savoir : l'errance (« il cherche Nématzadé il trouve le pantalon mais il trouve pas Nématzadé »), la désobéissance (« il voit qu'il a le cahier et il demande à sa mère, et même si sa mère lui dit non il désobéit et il part »), l'autorité de l'école (« l'image est importante parce qu'il explique que c'est pas bien de faire les devoirs après avoir joué »), le décor iranien (« les enfants [...] ont des ânes dans leur école, des camions détruits et Nématzadé tombe il y a son copain qui met de l'eau sur son pantalon alors que nous on la met sur nos jambes »).

Diego par contre a très peu écrit. Pour lui les images comptent plus que l'écriture. C'est le seul en effet à avoir vraiment opposé une résistance au « rétrécissement » des séquences par le texte dans la dernière phase du travail. Il a

¹¹⁸ Cf. Tab.7, p. 69.

affirmé pendant la séance individuelle que si on avait coupé la scène on n'aurait pas compris ce qui se passait vraiment. C'est le seul aussi à avoir utilisé le texte pour enchaîner deux images. Entre l'image à l'école et l'image de la colline il résume l'action de Ahmad : « Il va à la maison et après il va a Pochté ». Les deux autres textes résument ce qui se passe dans la scène à laquelle ils font référence. Mais le texte le plus intéressant reste le dernier, qui démontre comment Diego a saisi l'esprit global du film (« Mon film parle d'un enfant qui aide les gens. Après la sortie de l'école Ahmad aide un garçon qui s'est blessé. Il aide une dame à lui lancer son linge »).

À travers l'analyse de ces bout-à-bouts, nous pouvons déjà tracer des pistes de réflexions quant aux activités pouvant être proposées à des enfants de cet âge avec le logiciel.

À travers le logiciel, les enfants ont démontré leur capacité à :

1. Repérer la structure du film et enchaîner chronologiquement des séquences (retemporaliser ce qui avait été détemporalisé).
2. Construire un lien entre le film et sa propre expérience de vie.
3. Saisir les qualités des personnages.
4. Formuler les raisons qui motivent la préférence pour un certain moment du film.
5. Repérer les thématiques principales du film.
6. Travailler sur l'esprit global du film à travers le repérage d'exemples.

4.4.5. Les conclusions des enfants

Pendant la dernière séance de travail nous avons montré à la classe les six bout-à-bouts terminés. Les enfants ont bien réagi en commentant les choix de leurs camarades. *Lignes de Temps* semble donc être un outil qui permette le partage en grand groupe.

Après le visionnage nous avons demandé aux enfants d'écrire un texte de réflexion sur le travail que nous avons fait. Ils étaient invités en particulier à répondre aux questions suivantes :

Qu'est-ce que vous avez fait et qu'est-ce que vous auriez aimé faire avec le logiciel ? À quoi sert *Lignes de temps* ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

J'ai regroupé les écrits des enfants par champs thématiques :

1. Construction d'un univers de référence (le cinéma, Beaubourg, Kiarostami et Erice)

Plusieurs enfants ont souligné le fait que tout d'abord ils avaient vu le film au cinéma/Centre Pompidou/Beaubourg (« J'ai commencé par regarder un film, j'ai continué avec le logiciel »). La fréquentation répétée des films de Kiarostami et Erice. a conduit plusieurs enfants à dire que maintenant ils savent : « reconnaître les films d'Erice parce qu'ils parlent l'espagnol » ; « reconnaître un film de Abbas Kiarostami ou Victor Erice grâce aux personnages et à la musique » ; « reconnaître les films de Kiarostami : ils sont long et lent ».

2. Le logiciel sert à... (le malentendu)

D'une part le logiciel a aidé les enfants à comprendre « comment ça marche le cinéma » et que « le cinéma est fait de plein de photos ». D'autre part il a créé des malentendus sur le résultat que nous voulions atteindre, puisque en général, comme nous l'avons déjà vu, pour les enfants le logiciel sert à *faire* des films. La majeure partie des enfants ont dit qu'ils avaient fait/fabriqué/créé/formé/refait un film. Une seule enfant a dit qu'elle avait fait un résumé. Il y a donc un risque de malentendu quant à ce qui leur est demandé de faire : se saisir des œuvres des autres. Pour les enfants il est difficile de considérer le logiciel comme un outil pour faire autre chose qu'un film. Cela est peut-être dû à ses caractéristiques qui s'inspirent des logiciels de montage vidéo.

3. Le bout-à-bout sert à... (la pratique)

Pour les enfants la fonction bout-à-bout sert : à mettre ensemble plusieurs parties d'un film (« mélanger », « les faire suivre ») et donc à *composer* des images déjà existantes ; à expliquer « ce qui se passe dans le film » et donc à le *comprendre* ; à « voir deux films en même temps » et donc à faire des *comparaisons* ; à « regarder mes images, écrire des textes, écrire ce que j'aime dans les scènes » et donc à *s'exprimer*.

4. L'informatique sert à... (le questionnement)

Il y a eu également beaucoup de remarques quant à l'informatique : un des enfants les plus en difficulté avec l'ordinateur¹¹⁹ a affirmé avoir appris que « l'informatique sert à donner du travail », un autre qu'il a « appris à utiliser un logiciel ».

5. Les difficultés (questions à résoudre)

Les enfants ont rencontré des difficultés liées : à la manipulation (« c'était difficile de savoir où on doit cliquer ») ; à la réponse à la consigne (« c'était dur de fabriquer un film avec plusieurs parties » ; « c'était long de faire des titres » ; « c'était dur d'écrire les textes » ; « c'était difficile de finir dans les temps » ; au caractère expérimental du projet (« quand on perd le travail on a du mal à le récupérer et à se souvenir des textes qu'on a écrit »).

¹¹⁹ C'est le même enfant qui, dans le texte rédigé après la deuxième séance de découverte du logiciel, affirme que le logiciel sert à apprendre l'ordinateur (cf. Tab.6, p. 65). Cet enfant a vraiment eu beaucoup de difficultés de manipulation de *Lignes de temps*. À chaque séance il répétait : « l'informatique c'est pas mon truc ! ». Néanmoins, pendant une séance en groupe de trois je l'ai accompagné pendant dix minutes et il a su s'emparer de l'outil en donnant des résultats très intéressants.

6. Ce que les enfants auraient voulu faire (le manque de temps)

Ils auraient voulu étudier/explorer d'autres films de Kiarostami, d'Erica (« faire un bout-à-bout avec *El sol del membrillo* ») ou des films pour enfants (« les enfants ne pouvaient pas trop comprendre le film *El sol del membrillo* »). Ils auraient aimé pouvoir « prendre plus de 4 images » : cela démontre la force des images pour des enfants de cet âge et renforce la position de Diego qui a résisté au rétrécissement des séquences. Ils auraient voulu « faire des illustrations/des dessins » et donc retourner à un vieux medium et finalement ils auraient aimé « regarder les films des autres » pour pouvoir partager leur point de vue et voir ce qu'avaient fait leurs copains.

4.5. Interprétation des résultats

Les résultats seront interprétés suivant les axes de réflexion explicités dans l'État de la recherche¹²⁰, à savoir : les temps hypermodernes, les industries culturelles et la culture de masse, la démocratisation culturelle, l'expérience de l'art et la recherche-action.

Les dessins

L'apparition d'un nombre toujours croissant de thématiques dans les dessins des enfants et le choix de représenter une même scène par des angles de vue différents, nous a conduit à la conclusion qu'il y a eu un processus « d'individuation psychique et collective¹²¹ ». Les enfants ont d'abord collaboré, coopéré, s'influençant peut-être réciproquement dans la production des

¹²⁰ Cf. p. 11-29 du mémoire.

¹²¹ SIMONDON dans STIEGLER, B. (2004). *Le Désir asphyxié, ou comment l'industrie culturelle détruit l'individu*. Retrived november 10, 2006 from <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/06/STIEGLER/11261>.

dessins. Cette phase leur a permis, à travers la répétition d'une même activité, d'entreprendre des chemins toujours plus personnalisés, en prêtant peut-être plus d'attention pendant les projections des films aux scènes qui les marquaient le plus. Pour reprendre la terminologie de Dewey, les enfants ont « interagi » avec « l'environnement » (dans notre cas le dispositif mis en place pour la construction d'un univers de références) en « participant » au dispositif avec leur intellect et leur sens pour arriver à « communiquer » ce qu'ils ont retenu de l'expérience à travers leurs dessins.

Les entretiens

À travers les entretiens je voulais comprendre les représentations mentales des enfants vis-à-vis du cinéma et de l'ordinateur, ainsi que leurs réactions au dispositif de médiation que constitue le cinéma (nous n'avons pas encore utilisé le logiciel). Puisque les résultats obtenus ne sont pas en mesure d'être généralisés, je me limiterai à interpréter les réponses des enfants concernant la pratique du cinéma en relation avec la démocratisation culturelle et à la culture de masse. Il semble qu'avec la possibilité d'acheter ou de louer des DVD (qui éliminent en quelque sorte le « monstre » télévision puisque on peut les regarder sur l'ordinateur) le phénomène de masse que le cinéma a représenté, selon Benjamin, s'atténue de plus en plus en laissant la place à des spectateurs individuels qui restent chez eux. Bien évidemment au cinéma « on voit mieux », l'écran est plus grand et « on peut voir les détails ». On le préfère peut-être à la routine quotidienne puisqu'on y mange les pop-corns et on sort. Mais les DVD, puisqu'on les achète « il faut les regarder », peut-être plusieurs fois. Cela démontre un changement qui s'est opéré depuis désormais plusieurs décennies avec le « home video ». L'innovation technologique semble aller de plus en plus vers l'individualisation des pratiques, même si aujourd'hui le

« web 2.0 » semble contrebalancer cette tendance. La généralisation de l'ordinateur et d'Internet permet de travailler, de jouer, de regarder des films chez soi. C'est un bouleversement des espaces sociaux. C'est pour cela que Bernard Stiegler pense qu'une vraie mise en commun d'instruments critiques pour la compréhension du monde pourrait impulser la construction de nouveaux espaces communautaires en exploitant le net.

Le travail avec le logiciel

En laissant les enfants libres de découvrir le logiciel, nous avons pu non seulement observer leurs réactions pour vérifier les hypothèses de départ sur l'outil, mais également faire ressortir des postures différentes dans l'appropriation du logiciel. Les réflexions des Études Culturelles ont été fondamentales à la compréhension de la réception des œuvres d'art. Les récepteurs, les spectateurs, ne sont pas nécessairement passifs devant le système capitaliste de distribution de produits. Ils ont leur « manière de pratiquer » un film, la télévision, une œuvre d'art, la mode. C'est pour cela que nous n'avons pas voulu imposer aux élèves un modèle d'utilisateur du logiciel. Nous leur avons plutôt donné une consigne assez ouverte pour en permettre le détournement. Nous n'étions pas dans une approche exclusivement pédagogique ou didactique. Ce qui nous intéressait était de les initier au cinéma à travers l'utilisation de *Lignes de temps*.

Suivant les réflexions de Benjamin et de Stiegler sur la technique comme moyen capable de rapprocher les « masses » de l'art, je me suis posée la question relative aux changements dans les pratiques culturelles induits par l'utilisation d'un médium. L'utilisation du logiciel par les enfants a permis de définir des postures différentes, mais elle a également créé un malentendu quant au type de travail demandé. Les enfants ont eu

l'impression de faire des films. Cela est la preuve que le médium change en quelque sorte l'objet médiatisé. Les plans d'un film, en étant coupés du flux temporel, deviennent un matériau mis à disposition des utilisateurs pour être assemblé différemment. La disparition de « l'aura » de Benjamin est élevée à la puissance. Non seulement le film est en soi quelque chose qui peut être reproduit n'importe où et à travers des supports variés (pellicule, DVD, cassette vidéo), mais il peut aussi être manipulé par le « public » à des fins, bien évidemment utiles dans ce cas, de construction du savoir.

Les conclusions des enfants

L'analyse des bilans écrits par les élèves démontre que le travail a permis de questionner également les lignes générales qui définissent l'*amateur* stieglerien. Si pour Bernard Stiegler l'amateur est quelqu'un qui développe un rapport à l'art par l'utilisation des mêmes instruments que l'artiste, par la consultation et l'utilisation de supports de mémoire et par une fréquentation soutenue des œuvres d'art, nous pouvons affirmer que les bilans des enfants rendent compte de ces trois moments, qu'ils ont vécu pendant l'expérience. En effet, les élèves ont « fréquenté » plusieurs films des deux cinéastes. Les dessins, la deuxième projection de *Où est la maison de mon ami ?* et l'utilisation du logiciel ont constitué des supports de mémoire pour la construction d'un univers de références. À travers le logiciel ils ont eu accès à une partie du travail de réalisation d'un film. La vision de plusieurs films des deux cinéastes et l'utilisation des supports de mémoire ont conduit les enfants à affirmer que maintenant ils savent reconnaître les films de Kiarostami et Erice parce que dans les films d'Erice « on parle espagnol », que les films de Kiarostami sont « longs et lents » et que les personnages et la musique se ressemblent. Le support de mémoire et d'interaction qu'est le logiciel a permis aux enfants,

selon leurs écrits, de comprendre, de comparer, de composer des images ou des séquences et de s'exprimer sur les films. Le fait d'avoir utilisé les « mêmes instruments que l'artiste » leur a permis de comprendre comment marche le cinéma qui est « fait de plein de photos ».

Ce projet est une première étape, une « simulation¹²² » pédagogique comme le dirait Alain Bergala, qui vise à former le goût cinématographique des enfants. La vie et l'expérience feront le reste.

L'expérience en général

Cette expérience a permis de questionner le domaine des animations culturelles, de l'éducation artistique à l'école et de la démocratisation des pratiques culturelles. Le travail que j'ai conduit avec l'enseignante de CE1B s'est avéré très particulier et différent des recettes d'intervention artistique à l'école. Nous avons travaillé pendant une année scolaire avec le logiciel sans vouloir imposer véritablement un modèle d'utilisateur. C'est pour cela que notre démarche est une recherche-action engagée, parce que nous avons privilégié en quelque sorte l'action et l'observation des pratiques des enfants sans vouloir ni imposer un modèle, ni en dégager un autre de l'expérience réalisée. L'utilisation du logiciel par les critiques de cinéma nous a été fort utile et quasiment indispensable au démarrage du projet. Pourtant nous n'avons jamais parlé aux enfants d'analyse d'images, et cela dans le but de comprendre par leur travail leur façon de s'approprier les films et le logiciel. L'expérience n'a pas servi non plus à définir un modèle d'utilisateur « enfant ». C'est plutôt le récit d'un travail effectué dans des conditions inhabituelles, et pour le système scolaire, et pour les institutions culturelles.

¹²² Cf. « État de la recherche » p. 23-24

4.6. Discussion des résultats

Les résultats présentés plus haut ont éclairé un problème fondamental de ce type d'activités : l'accompagnement pédagogique. Par deux fois j'ai été obligée de choisir six enfants parmi les vingt-huit pour arriver à des résultats. Disons que l'expérience a fonctionné à deux vitesses, privilégiant les enfants les plus « compétents » (ou l'enseignant le plus motivé et le plus à l'aise en informatique) qui ont été suivis pas à pas dans leur travail. J'ai déjà expliqué les raisons qui m'ont conduite à agir de telle sorte. Ce fait permet d'ouvrir la réflexion sur la démocratisation culturelle et ses illusions. Pour qu'elle adienne vraiment il faudrait arriver à mobiliser des moyens capables de prendre en compte ceux qui avancent plus lentement.

Les résultats obtenus avec cette expérience sont également à relativiser. Le processus d'individuation psychique et collective, comme les réponses au modèle stieglerien d'amateur ont été induits bien évidemment par les activités proposées. Les enfants ont interagi, participé et communiqué puisque nous leur avons construit et donné des situations pour le faire. C'est pour ça que Alain Bergala définit la pédagogie, de manière quelque peu provocatrice, comme une « simulation ». Les enfants ont réagi aux activités proposées de manière positive, confirmant ou infirmant les hypothèses que nous avons formulées. Mais quelle est la nature de l'influence que j'ai exercée sur eux ? Si le chercheur provenait d'une autre discipline (prenons le cas des Sciences de l'Éducation), les interprétations et la façon de conduire les activités auraient sans doute été radicalement différentes. C'est ce que j'ai pu constater avec l'autre chercheuse, Caroline Archat, qui a eu affaire à un autre public scolaire avec lequel elle a développé (bien que nous partions sur de conceptions communes vis-à-vis des interventions artistiques en milieu scolaire) une toute autre approche du cinéma, plus tournée vers la critique cinématographique.

J'ai démontré comment les enfants ont été laissés libres de s'approprier la consigne. Ce constat est également à relativiser, car les présences de l'enseignante et de moi-même ont sans aucun doute influencé les choix des enfants. De plus, comme j'ai travaillé avec des enfants âgés de sept ans, toute généralisation vis-à-vis des nouvelles technologies et du cinéma est à prendre avec beaucoup de précautions. À cet âge les enfants sont influencés par leur milieu familial. Il est donc très compliqué d'arriver par leur parole et lors d'un entretien avec un adulte à des résultats généralisables.

En ce qui concerne la recherche-action, le choix de cette méthode s'est imposé aussi par le manque d'une équipe pédagogique capable de tracer des lignes de conduite mieux définies. Cela a constitué à la fois le point fort et le point faible de l'expérience. D'un côté une expérience peut s'enrichir de la présence de personnages non expérimentés, car ils sont parfois plus ouverts et plus à même d'accepter l'imprévu ou l'échec. De l'autre, l'expérience et le savoir-faire représentent toujours un atout dans la conception et la réalisation d'activités pédagogiques.

5. VERIFICATIONS

5.1. Confirmation/infirmer des hypothèses

Nous avons vu que ma première question de recherche s'articulait en deux sous-questions : « qu'est-ce que le logiciel permet ? » et « qu'est-ce que le logiciel impose ? ».

Pour la première d'entre elles j'avais soumis deux hypothèses. La première est que, grâce à la répétition de l'expérience de spectateur accompagnée par le pouvoir d'agir sur la matière filmique, le logiciel facilite un approfondissement de la compréhension du film, qu'un simple re-visionnage ne permettrait pas¹²³. Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve, au cours de l'expérimentation j'ai collecté les données pendant la phase de découverte libre du logiciel et la phase de réalisation des « regards signés ». Les résultats obtenus ont confirmé les attentes.

Pendant la séance de découverte libre, les enfants ont explicitement porté leur attention sur des éléments autres que l'image – comme le son et la musique – en produisant des commentaires. Cela est sans doute dû au fait que chaque ordinateur était doté d'un casque, et que parmi les différentes lignes de temps qui représentent spatialement le film, l'une permet de visualiser le son (forme d'onde). *Lignes de temps* encourage le contact direct avec la matière filmique, ce qui a conduit les enfants à exprimer librement des jugements et des questions sur le film. L'effet « loupe » dont parle Jean-Louis Comolli pour qualifier le logiciel, est une des raisons à cela. L'attention portée au détail peut permettre aux enfants de donner des jugements premiers et de pouvoir ensuite en sortir pour aller

¹²³ Je fais référence ici aux possibilités offertes par le DVD : revoir le film en entier ou pouvoir choisir des scènes permet, certes, une ressaie du film et une navigation singulière. Toutefois, les possibilités qu'offre *Lignes de temps* (par exemple la possibilité de changer l'ordre de séquence ou de naviguer dans le film à travers des critères de description autres que la simple narration), nous semblent ouvrir d'autres horizons de compréhension (au sens de « prendre avec ») d'un film.

plus loin dans l'approche au film. Le travail de Jeanne démontre comment, à travers une description très fine des séquences choisies, on peut arriver à la compréhension des enjeux principaux d'un film, chose qui confirme les intuitions premières de Jean-Louis Comolli. C'est une piste de réflexion que nous n'avons pas vraiment pu explorer. Il aurait fallu une étape supplémentaire après la réalisation des Regards signés, pour permettre aux enfants d'aller plus en profondeur.

Le logiciel a également aidé les enfants à construire un univers de références : ils ont parfaitement appris¹²⁴ les noms des deux cinéastes et des personnages des films, et ils savent maintenant distinguer les œuvres cinématographiques que nous leur avons montrées et qui étaient disponibles sur le logiciel. Ils se sont en somme appropriés le contenu mis à leur disposition. Cette appropriation leur a permis de développer, dans les limites possibles, leurs points de vue singuliers sur une œuvre.

La deuxième hypothèse quant aux possibilités offertes par le logiciel concerne le partage. Rappelons-la brièvement : le logiciel semble favoriser le partage de son propre regard sur un film. L'interface du logiciel et la possibilité d'intervenir sur le travail des autres, facilite l'échange de différents points de vue. La possibilité de voir des images, d'écouter du son et de lire un texte simultanément sur un seul écran d'ordinateur, rend plus intuitive et quasi instantanée la réception d'un rendu effectué avec le logiciel.

Dans la phase de découverte libre, nous avons observé que l'immédiateté visuelle et sonore offerte par le logiciel permettaient aux enfants de comparer facilement ce qui était affiché sur l'écran de leurs ordinateurs respectifs. Deux enfants assis côte à côte ont ainsi confronté le moment d'un même film qu'ils étaient en train de regarder, s'échangeant leurs idées sur le

¹²⁴ Alors que pendant les entretiens (cf. transcription, annexe 2B, p. 116-131) ils avaient démontré une certaine difficulté à retenir des noms assez compliqués pour eux.

son, la musique, les images du film. Lorsqu'un enfant avait un problème technique, les autres allaient spontanément l'aider en lui montrant ce qu'il devait faire pour découvrir telle ou telle autre fonction. Nous pouvons affirmer que pendant cette séance de découverte il y a eu une coopération très importante parmi les enfants, chose qui a confirmé l'intuition que nous avons eu avec l'enseignante. La manipulation libre du logiciel a mis les enfants dans une situation d'exploration du monde en demi-autonomie, ce qui correspond bien d'ailleurs aux habitudes pédagogiques de l'école Saint Merri où les enseignants cherchent à responsabiliser les élèves. De plus l'hypothèse du partage a été confirmée lors de la projection des six bout-à-bouts. Les travaux des enfants ont donné lieu à une discussion et à une confrontation de groupe. Nous aurions pu envisager un travail plus conséquent, qui aurait consisté à faire commenter aux enfants le travail d'un camarade à l'aide du logiciel.

En ce qui concerne la deuxième sous-question (« qu'est-ce que le logiciel impose ? ») j'avais formulé trois hypothèses. La première relative à la maîtrise informatique a été explorée pendant les entretiens et tout au long des manipulations avec le logiciel. À travers les entretiens nous avons découvert que les six enfants interviewés étaient plutôt des familiers de l'ordinateur. Chacun d'entre eux en possède un à la maison, voire deux, et l'utilise de temps en temps, soit pour regarder des DVD, soit pour jouer, chercher des mots, des images, des drapeaux etc. Pendant la séance de découverte libre les élèves ont maintenu ce qu'ils avaient dit : j'ai noté que dans la plupart des cas il n'y avait pas de problème de manipulation. Néanmoins quelques enfants sont restés bloqués : une fois compris comment le film démarrait, ils l'ont regardé à nouveau sans toucher aux autres fonctions. L'un d'entre eux est même resté vraiment bloqué sans savoir quoi faire. Il y avait donc une hétérogénéité dans la maîtrise informatique. Quand il a fallu

choisir parmi les enfants ceux qui seraient amenés à finaliser leur bout-à-bout, nous avons dû privilégier ceux qui avaient une aisance certaine. Les enfants en difficulté auraient dû bénéficier d'un accompagnement plus poussé pour s'emparer de l'outil. Cet enfant qui, pendant la séance de découverte libre, est resté bloqué face à l'ordinateur s'est, au contraire, révélé ouvert et intéressé dans un accompagnement individuel.

La deuxième hypothèse concerne la place du spectateur : le logiciel semble imposer une position de critique qui implique une distanciation de l'objet. Cette position peut encourager un passage de l'émotion au sentiment et donner la sensation d'une appropriation matérielle de l'œuvre puisque nous pouvons effectuer des opérations sur elle.

Suite aux résultats que nous avons obtenus avec la réalisation des « regards signés », nous pouvons affirmer que, plus qu'une place de critique, les enfants ont acquis une place d'explorateurs. Il y a eu des formes de distanciation¹²⁵ comme celles de Nina ou de Jeanne, mais ces résultats seraient encore à travailler. Cela démontre qu'il n'y a aucune « magie » de l'outil, que c'est la façon dont nous le percevons et dont nous accompagnons les enfants qui va influencer la manière de l'utiliser. Certes, un outil n'est jamais neutre au moment de sa conception (et *Lignes de temps* en est un exemple car il a été modifié et finalisé par des critiques de cinéma¹²⁶), mais il peut être employé de manières différentes selon les possibilités qu'il offre et les contraintes qu'il impose. C'est donc la conjugaison entre les personnes qu'utilisent le médium et les caractéristiques du médium qui détermine la façon d'utiliser un outil.

¹²⁵ J'appelle ici « distanciation » la capacité à repérer des éléments structuraux d'un film. Dans le cas de Nina c'est la structure narrative, dans le cas de Jeanne c'est le repérage des thématiques principales du film.

¹²⁶ Les manipulations des enfants ont également servi à mettre au point certaines fonctionnalités, comme la possibilité de modifier les textes déjà écrits et la clarification du signal d'enregistrement du travail.

En revanche, dans le cas de *Lignes de temps*, le pouvoir d'agir sur l'œuvre est tel qu'il peut créer des malentendus, comme nous l'avons vu, quant à la compréhension des finalités du logiciel. En effet le logiciel a été conçu pour faciliter l'accès aux œuvres cinématographiques, pas pour en créer d'autres. La différence est évidente : d'un côté on trouve la formation d'un regard critique et la construction d'un jugement sur une œuvre déjà existante ; de l'autre un mouvement de création de quelque chose qui n'existe pas encore. La troisième hypothèse concernant la médiation d'un médium sera traitée dans la partie relative à la vérification de la problématique puisqu'elle fait référence à la pertinence de l'utilisation de *Lignes de temps* en milieu scolaire.

La deuxième question de recherche concerne l'institutionnalisation de l'outil. Mon hypothèse est que le logiciel semble être destiné à un public de spécialistes ou à des occasions de travail très particulières (projets de recherche, collaborations...). Pour vérifier cette hypothèse nous avons eu recours à une approche de type systémique¹²⁷. L'objectif du système « partenariat » entre l'IRI et l'école Saint Merri est d'expérimenter le logiciel en milieu scolaire. Cet objectif a été formulé sur la base des finalités de l'IRI qui a la fonction d'étudier la figure de l'amateur d'art au XXI^e siècle et la possibilité de la création d'une communauté d'amateurs qui partagent les mêmes instruments critiques (le logiciel dans ce cas). Pour atteindre ces finalités (le processus) l'IRI a conçu un outil technologique d'analyse et d'annotation des œuvres d'art (cinématographiques dans notre cas) qui a été finalisé à travers des expériences visant à le tester au sein de plusieurs « structures » (cercle des critiques de cinéma, écoles, universités...). Or dans notre cas, contrairement à l'école Diderot 1, l'école Saint Merri a été une structure capable d'assumer ce projet dans toute sa complexité, car son fonctionnement est expérimental, comme le projet que nous avons construit ensemble. Si la conception du

¹²⁷ Cf. « Programme de recherche » p. 41-44.

logiciel est en quelque sorte reproductible à des intentions stratégiques (De Certeau), son expérimentation repose plutôt sur la tactique. En effet les collaborateurs qui ont expérimenté le logiciel étaient divers et variés : étudiants d'école de cinéma et chercheurs dans différents domaines universitaires. Le résultat est que chacun s'est approprié le projet à sa manière et selon ses compétences.

Dans cette phase expérimentale du projet, malgré les innombrables difficultés rencontrées tant du point de vue de l'organisation que du suivi technologique, les objectifs ont été en quelque sorte atteints. Certes, avec un peu plus de temps, nous aurions pu avoir des résultats encore plus significatifs. Dans la phase d'institutionnalisation du projet, qui devrait prendre son essor à la rentrée 2007, il me semble que les objectifs à atteindre sont en contraste avec le processus que l'on voudrait mettre en œuvre. On essaie de créer des recettes rapides d'intervention artistique pour les écoles, notamment afin de trouver les moyens pour financer une institutionnalisation du projet. Il est évident, comme je l'ai souligné plusieurs fois, que sans la mobilisation de moyens importants, le parcours pour la diffusion du logiciel sera difficile. Néanmoins il faudrait rester cohérent avec les lignes de principe qu'ont donné naissance au projet.

Le logiciel et le public auquel il est destiné, dans notre cas, risquent d'être instrumentalisés. Le logiciel : parce que, comme je l'ai dit plus haut, il n'a pas de magie en soi et dépend comme tout outil des personnes qui l'utilisent. Le public scolaire : parce qu'il peut rencontrer beaucoup de difficultés dans le domaine technologique. C'est une chose qu'il faut absolument prendre en compte. Si pour les élèves de Saint Merri il n'y a pas eu trop de problèmes vis-à-vis de l'informatique, c'est aussi parce que ce sont des enfants privilégiés qui ont accès à l'ordinateur chez eux et à l'école. Si l'accompagnement pour les élèves les plus en difficulté ne devient pas plus conséquent, on court le risque de favoriser la diffusion d'un outil élitiste. Ces considérations valent

également pour les enseignants. Nous avons vu comme la non-maîtrise informatique et la méfiance vis-à-vis des outils technologiques qui en découle font partie des facteurs dissuasifs de l'emploi de *Lignes de temps*. Cela pose la question de la formation. Il est évident que s'il y a la volonté d'institutionnaliser le logiciel, il faudra organiser des stages de formation pour les enseignants.

5.2. Confirmation/infirmité de la problématique

Rappelons brièvement la problématique de ma recherche : quelle est la pertinence de la diffusion du logiciel *Lignes de temps* en milieu scolaire, comme outil d'annotation favorisant l'approche d'œuvres cinématographiques et le développement de pratiques d'amateur chez de jeunes enfants ?

Les résultats obtenus, ainsi que le travail des autres résidents de l'IRI impliqués dans l'expérimentation du logiciel, démontrent que *Lignes de temps* est un outil qui s'adapte facilement à différents contextes : de l'école primaire au critique de cinéma en passant par les étudiants d'une école de cinéma pour finir avec une historienne¹²⁸. L'expérience que j'ai conduite avec les élèves de Saint Merri a porté ses fruits : les enfants ont travaillé plusieurs fois avec le logiciel qui les a intéressés. Ils n'ont pas eu trop de difficultés à reprendre leur travail même quand sont apparus des problèmes d'enregistrement. Ils ont vite compris le fonctionnement du logiciel et l'ont utilisé, au vu de leur jeune âge, avec aisance. Les Regards signés finalisés par les enfants démontrent qu'ils ont pu s'approprier le contenu, les enjeux, l'esprit global du film. Il faut toutefois noter que ces élèves ont été accompagnés de très près dans leur démarche, ce qui leur a permis de dépasser certaines difficultés.

Disons donc que le logiciel en soi n'invente pas grand-chose : c'est un outil d'analyse filmique qui fait preuve de finesse. Sa

¹²⁸ Sylvie Lindeperg qui a travaillé en tant qu'historienne avec le logiciel sur le film d'Alain Resnais *Nuit et brouillard*.

particularité consiste plutôt dans le projet qui sous-tend sa diffusion, à savoir sa « prétention¹²⁹ » à s'adresser à des non-spécialistes, au grand public, en vue de constituer une communauté d'amateurs. *Lignes de temps* opère un bouleversement dans notre perception de la temporalité filmique¹³⁰. Il nous donne la possibilité de dé-temporaliser ce qui a été temporalisé par le réalisateur, pour le re-temporaliser encore une fois selon les intérêts que nous portons sur un ou plusieurs films. Cette modification de la catégorie temporelle avait déjà été opérée par le médium cinématographique lui-même. La possibilité de filmer des moments pour les composer en séquences à travers des coupes et en faire un montage a changé dès la naissance de cet art la façon dont nous concevons le temps et l'espace. Partant de ce constat, nous pouvons affirmer que *Lignes de temps* s'inscrit dans la continuité de cette innovation technologique. Le terrain pour une diffusion du logiciel à grande échelle semble par conséquent être prêt. L'utilisation qui en sera faite prochainement, quand il sera accessible en ligne pour le grand public, nous permettra de savoir si l'outil est vraiment innovant ou pas. C'est-à-dire si l'invention du logiciel (en tant que « combinaison menée de façon nouvelle de conditions connues ») deviendra une innovation au sens qu'il remplacera « un régime ancien [la consommation culturelle] par un régime nouveau [l'amatorat du XXI^e siècle] qui va progressivement devenir dominant par l'acceptation commune des hommes et des sociétés¹³¹ ».

¹²⁹ Cf. Benjamin dans l' « État de la recherche », p. 19.

¹³⁰ Troisième hypothèse que j'avais laissé en suspens de la deuxième sous-question de recherche, p. 97.

¹³¹ Pour ces définitions cf. « Programme de recherche », note 63, page 39.

CONCLUSIONS

Cette recherche s'est construite et articulée selon deux pôles opposés et complémentaires : le travail que j'ai conduit à l'Institut de Recherche et d'Innovation et le cursus d'Études Culturelles que j'ai suivi à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne. Dès le début de l'étude, il a fallu opérer une négociation critique importante entre l'appareil théorique de Bernard Stiegler et les mises en garde des Études Culturelles. Cette négociation s'est avérée fondamentale : elle m'a permis de me positionner par rapport à deux systèmes de pensée et cela à travers le dialogue et la confrontation directe de ces deux systèmes avec un terrain d'exploration.

Certaines propositions stratégiques de Bernard Stiegler pouvaient être taxées d'élitisme, comme nous avons pu le voir. Les Études Culturelles m'ont permis de construire un protocole de travail visant à questionner ce type d'aspects. Les activités avec les enfants ont fourni des exemples concrets aidant à développer une réflexion générale sur les risques d'élitisme dans le domaine de la pédagogie. Pour contrer cette tendance, se pose la question fondamentale de l'éducation : quel type d'accompagnement faut-il mettre en place ?

J'ai essayé de définir des lignes de conduites générales pour l'accompagnement des enfants dans le cas spécifique du logiciel. Les hypothèses formulées au départ ont été confirmées ou infirmées avec le travail des élèves. Il résulte de ces confrontations que le logiciel, en tant qu'outil permettant d'affiner la compréhension d'œuvres cinématographiques, nécessite un accompagnement important et une formation adéquate de ses utilisateurs (enseignants et élèves), notamment en ce qui concerne la maîtrise informatique. Il s'inscrit dans une époque qui semble prête à le recevoir intellectuellement et technologiquement : dans la continuité de la révolution spatio-

temporelle opérée par le cinéma à la fin du XIX^e siècle, il se situe parmi les innovations technologiques qui modifient notre réalité depuis une cinquantaine d'années. *Lignes de temps* est un outil susceptible de créer des communautés d'utilisateurs qui, selon la logique du « web 2.0 », pourront bientôt s'échanger leurs opinions sur des films dans un espace virtuel (le site de l'Institut). Mais ces pratiques « amateurs » des utilisateurs apporteront-elles un véritable changement dans la réception des films ? N'ayant pas pu faire d'évaluations statistiques qui soient en mesure de rendre compte des tendances vers tel ou tel autre comportement, à cause du caractère encore expérimental du projet, les résultats obtenus restent des pistes de réflexion à creuser ultérieurement.

Plutôt qu'avec des réponses, cette recherche se termine donc avec une question relative à la distinction entre invention et innovation. *Lignes de temps* peut-il être un outil innovant ? Peut-il former une nouvelle catégorie d'amateurs ? Si l'innovation correspond à un changement dans les pratiques sociales et dans les catégories de pensée, opéré par une invention, le caractère innovant du logiciel pourra vraiment être étudié dans une vingtaine d'années. Pour l'instant nous avons pu voir, à travers son emploi en milieu scolaire et ailleurs que l'outil s'adapte facilement aux occasions les plus diverses et, par la finesse d'analyse qu'il permet, facilite la construction de discours critiques sur les œuvres cinématographiques.

La tension entre la stratégie de l'IRI et les innombrables tactiques déployées par les utilisateurs du logiciel m'a permis de me confronter en outre à des débats idéologiques fondamentaux dans le domaine de la médiation artistique, débats que nous sommes loin d'avoir fermés. Le terrain de la médiation artistique reste pris en effet entre des contradictions difficilement solubles propres à notre époque. Ces contradictions rejoignent les problématiques liées à la démocratisation culturelle. Si la médiation

artistique est née de la volonté de faire accéder le plus grand nombre aux œuvres de l'esprit, elle n'en demeure pas moins une vaste tâche qui mérite une mobilisation de moyens très importants pour accomplir sa mission. Certes, il est impératif aujourd'hui de s'efforcer de donner la possibilité à un nombre de personnes toujours plus croissant d'accéder à la culture et à ses manifestations. Mais il faut s'interroger sur les moyens qu'on met en œuvre pour réaliser ce rêve. C'est encore la question de l'accompagnement. Un accompagnement superficiel peut parfois produire plus d'inégalités qu'avant. Certaines personnes qui ne sont pas les « héritières¹³² » de la culture légitime peuvent éprouver un sentiment de marginalisation à son égard, si on ne leur donne pas les instruments adéquats à la rencontre avec l'art. C'est ce dont il faut tenir compte lors d'une institutionnalisation du logiciel.

Le projet, bien que fatigant de par son caractère expérimental, a été très riche et m'a permis de me confronter à des personnes provenant de différents domaines. En effet l'idée de Bernard Stiegler est de réunir autour de l'Institut des professionnels dans les domaines des sciences technologiques et des sciences humaines. Cela, pour repenser la vieille dichotomie toujours existante entre « arts mécaniques » et « arts libéraux », et dans la volonté de revaloriser la pratique¹³³ comme instrument de connaissance du monde. En effet, pendant longtemps, le savoir-faire manuel a été mis en deuxième plan par rapport au savoir-faire théorique. Nous retrouvons ainsi la distinction entre théorie et pratique qui ne cesse de partager les esprits. C'est une vieille question que nous avons essayé de déplacer en

¹³² Au sens de Bourdieu. Cf. BOURDIEU, P., & DARBEL, A. (1969). *L'Amour de l'art*. Paris, Minuit. p. 166 « Accorder à l'œuvre d'art le pouvoir d'éveiller la grâce de l'illumination esthétique en toute personne, si démunie soit-elle culturellement [...] c'est autoriser à [...] traiter comme vertus propres de la personne, à la fois naturelles et méritoires, des aptitudes héritées. »

¹³³ « ... encore au XXI^e siècle dans la majorité des systèmes européens, [...] la légitimité d'un enseignement manuel, technique et pratique est toujours contestée par les héritiers « légitimes » des arts libéraux. » in DARRAS, B. (2006). *De l'éducation artistique à l'éducation culturelle*. Retrieved December, 12, 2006, from http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/0c4b248bda6855a47330584011b68817Bernard+Darras.pdf.

empruntant à Michel De Certeau la différence qu'il opère entre stratégie et tactique. La théorie qui pratique un espace doit se confronter à la perte de maîtrise qu'un discours spéculatif peut toujours garder tant qu'il ne se confronte pas avec un terrain. C'est là l'audace de Bernard Stiegler, qui a essayé de quitter son gratte-ciel pour mettre en pratique sa stratégie. Reste à savoir s'il saura tenir compte des tactiques employées par les « pratiquants » de ses concepts.

ANNEXES

ANNEXE 1 : DESSINS

A) Dessins après la première projection de *Où est la maison de mon ami ?* (5 octobre 2006)

LE CHEMIN

Garance



Solène



Kilian



James



Lenny



Rodrigue



Théo



Paul



Chong-Yang



Léa



LE MONSIEUR

Benjamin



Matthias



L'ECOLE

Mina



Jérémy R.



Léopold



Esther



Nina



Marie



Jeanne



LA MAISON

Victoria



Simon



Jérémy S.



Hayat



LE CHEVAL

Diego



Constance



Gabrielle



B) Dessins de mémoire (trois mois après la première projection)

(18 janvier 2007, matin)

LE CHEMIN

Théo



Solène



Rodrigue



Paul



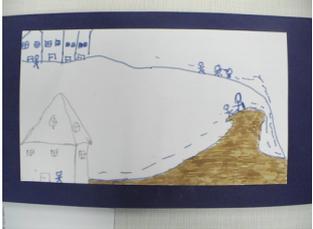
Lenny



Léa



Jérémy S.



Jérémy R.



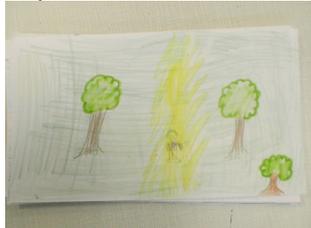
Jeanne



James



Hayat



Esther



Diego



Constance



Chong-Yang



LE MONSIEUR

Léopold



Catherine



L'ECOLE

Nina



Matthias



LA MAISON

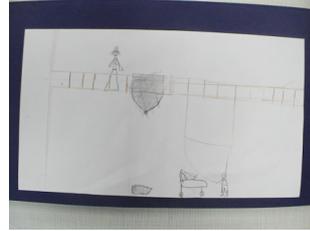
Rui-Filipe



Kilian



Marie



Garance



LE CHEVAL

Gabrielle



LA FLEUR

Victoria



LA PORTE BLEUE

Simon



LES DEVOIRS

Mina



LA NUIT

Benjamin



C) Dessins après la deuxième projection de la première partie du film (18 janvier 2007, après-midi)

LE CHEMIN

Victoria



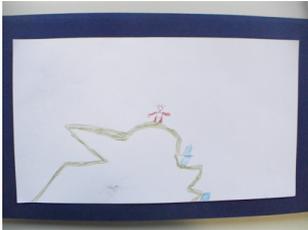
Marie



Léopold



Kilian



Garance

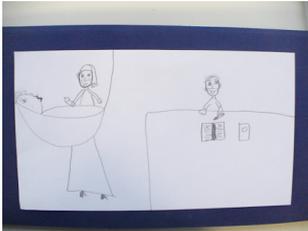


Catherine



LA MAISON

Jeanne

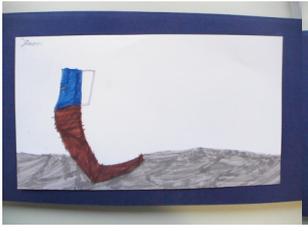


Rodrigue



LA PORTE BLEUE

Simon



Solène



Rui-Filipe



Jérémy R.



Léa



LE PORTEUR DE FAGOTS

Matthias



L'ECOLE

Benjamin



LE PANTALON

Constance



LE DRAP

Théo



Diego



LA FORET

James



LA FONTAINE

Esther

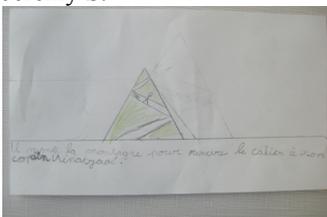


D) Dessins après la deuxième projection de la deuxième partie du film

(22 janvier 2007)

LE CHEMIN

Jérémy S.



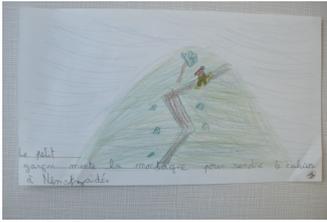
Chong-Yang



Rui-Filipe



Neïma



CHEMIN-ANE

James



Simon



LE MONSIEUR

Constance



Benjamin

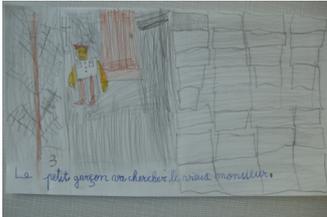


Nina



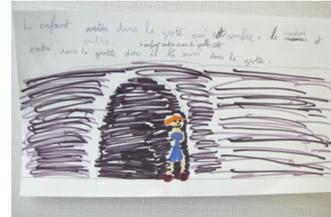
CHECHER LE MONSIEUR

Matthias



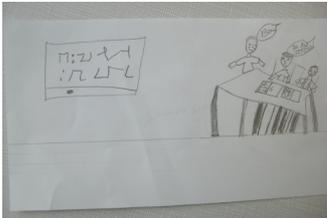
SUIVRE LE MONSIEUR

Catherine



L'ECOLE

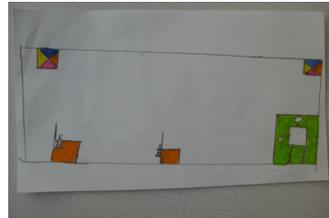
Jeanne



Diego



Kilian



Mina



LA MAISON

Hayat



LE GRAND-PERE

Jérémy R.



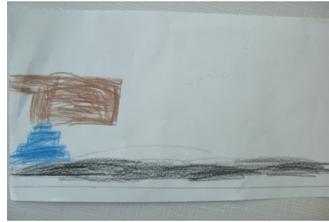
LA NUIT

Rodrigue



LA PORTE BLEUE

Solène



LA FLEUR

Garance



Théo



Paul



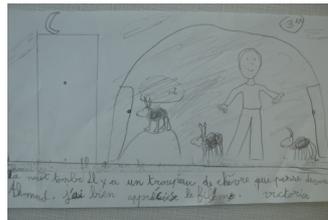
LES DRAPS DANS LA NUIT

Léa



LES CHEVRES

Victoria



**LE MARCHAND DES PORTES
(CHEZ LUI)**

Léopold



**LE MARCHAND DES PORTES
(AU MARCHE)**

Marie



ANNEXE 2 : ENTRETIENS

A) Guide d'entretien

Questions

1. L'enfant et le cinéma

1.1. Te souviens-tu de la dernière fois ou d'une fois où tu es allé voir un film au cinéma ?

1.2. Quel film as-tu vu ?
(si l'enfant ne se souvient pas d'une fois où il est allé au cinéma ou du dernier film qu'il a vu au cinéma, parler d'un film qu'il a vu à la télévision - faire spécifier si c'était un DVD ou un film programmé à la télé).

1.3. Est-ce que tu vas au cinéma ? Avec qui ? Quel genre de film ?

1.4. Quelle est à ton avis la différence entre voir un film au cinéma et voir un film à la maison ?
(relances : le cinéma est un lieu public – il y a d'autres gens ; à la maison on peut arrêter le film faire autre chose, le téléphone qui sonne, la publicité pour les films programmés....)

2. L'enfant et les nouvelles technologies

2.1. Est-ce que tu as un ordinateur chez toi ?

2.2. Si oui est-ce que tu l'utilises ?
Qu'est-ce que tu fais avec ?

2.3. Est-ce que tu utilises les ordinateurs de l'école ? Pour quoi faire ?

2.4. A ton avis qu'est-ce qu'on peut faire avec un ordinateur ?

Objectifs

1.1 et 1.2. Commencer à parler à partir d'un souvenir personnel pour mettre l'enfant à l'aise.

1.3. Comprendre les habitudes des enfants par rapport aux films qu'ils sont habitués à voir.

1.4. Porter la réflexion sur la spécificité du cinéma. Explorer les représentations mentales des enfants à ce sujet.

2. Questionner le rapport de l'enfant à l'ordinateur et ses représentations mentales par rapport à ce que l'on peut faire avec un ordinateur.

3. L'expérience Kiarostami/Erice

3.1. Qu'est-ce que tu penses de l'expérience que nous avons faite avec les deux cinéastes qui s'appellent... ?

3.2. Qu'est-ce que tu as pensé des films qu'on a vu ensemble ?

3.3. Quelle est la différence entre ces films-là et les films que tu es habitué à voir ? Donne-moi un exemple avec un des films que nous avons vu.

3.4. Qu'est-ce que tu penses du fait qu'à chaque fois qu'on regardait un film il fallait dessiner une scène ? A ton avis à quoi ça sert ? T'est-il arrivé de faire cela pour d'autres films ?

3.5. Qu'est-ce que tu penses du fait que nous avons vu le film *Où est la maison de mon ami* ? deux fois ? Qu'est-ce qui s'est passé pour toi quand tu l'as revu ? As-tu l'habitude de revoir un film plusieurs fois ? Si oui, pourquoi le revois-tu ?

3.1., 3.2. et 3.3. Questionner les réactions des enfants vis-à-vis du cinéma de Kiarostami et d'Erice pour comprendre si c'est un cinéma qui leur parle malgré l'étrangeté liée à certaines de ses caractéristiques (sous-titres, noir et blanc, lenteur...)

3.4. et 3.5. Développer une réflexion sur les activités demandées, qui pouvaient sembler étranges, surtout celle relative à une deuxième vision de *Où est la maison de mon ami* ?

4. Les dessins de l'enfant

4.1. Qu'est-ce que tu as dessiné ? Décris-moi les quatre dessins que tu as faits.

4.2. Mets-les dans l'ordre chronologique de l'histoire. (Éventuellement faire raconter l'histoire du film)

4.3. Parmi ces dessins choisis le plus important pour toi par rapport au film. Pourquoi c'est le plus important ?

4.1 et 4.3. Dégager les centres d'intérêt des enfants à travers leurs productions graphiques.

4.2. Questionner la mémoire du film.

B) Transcription des entretiens¹³⁴

(22 mars 2007)

MT = Margherita Trefoloni
B = Benjamin
C = Constance
G = Gabrielle
L = Léopold
S = Simon
V = Victoria

Benjamin

MT : Alors, première question, est-ce que tu te souviens de la dernière fois où tu es allé au cinéma ?

B : Oui.

MT : Qu'est-ce que tu as vu comme film ?

B : *La Nuit au musée*.

MT : C'est quoi comme film ?

B : C'est un film, il va voir le musée et toutes, toutes les nuits, comme il y avait une statue, la statue est animée, elle bouge et après, comme il y avait un mec qui gardait le musée, il savait pas comment contrôler les animaux et après, tout à la fin il avait appuyé sur quelque chose ça fait que tous les animaux... [incompréhensible]

MT : Ah oui d'accord, c'était un film un peu de peur, ça faisait peur ou pas ?

[Benjamin fait non de la tête]

MT : Non, pas trop finalement et donc tu vas souvent au cinéma en général ?

B : Pas trop.

MT : Tu regardes des films chez toi aussi à la télé, des DVD ?

[Benjamin fait oui de la tête]

MT : Oui, qu'est-ce que tu regardes comme film, des dessins animés ?

B : Des dessins animés.

MT : À ton avis, quelle est la différence entre regarder un film chez soi et regarder un film au cinéma ?

B :

MT : Quel effet ça te fait d'aller au cinéma par exemple ?

B :

MT : C'est quelque chose qui t'intéresse d'aller au cinéma ou tu préfère préfères rester chez toi regarder chez toi par exemple ?

B : Des fois je préfère regarder chez moi.

MT : Pourquoi ?

B : ...

MT : Parce que c'est plus intime... ?

B :

MT : Tu es plus à l'aise ?

B : Des fois j'suis plus à l'aise.

MT : Oui parce que au cinéma il y a les autres ?

B : [incompréhensible]

MT : D'accord, alors passons à autre chose, est-ce que tu as un ordinateur chez toi ?

B : Oui.

MT : Tu l'utilises ?

[Benjamin fait oui avec la tête]

MT : Qu'est-ce que tu fais avec ?

B : ...

MT : Tu fais des jeux ?

B : Je fais des jeux, des fois je regarde les drapeaux.

MT : Tu les trouves sur Internet, tu sais naviguer un peu sur Internet ?

B : Oui.

¹³⁴ Tous les entretiens ont eu lieu à l'École Saint Merri, Paris.

MT : Et tu as jamais utilisé les ordinateurs de l'école ?

B : Si

MT : Et qu'est-ce que vous avez fait avec ?

B : Avant quand on était en CP on recopiait des textes et vendredi dernier on avait fait... Il y avait notre maîtresse qui avait fait des recherches sur google dans... J'sais plus dans quoi

MT : Donc vous avez fait vous-mêmes, vous êtes allés sur google, taper les mots...

B : Oui

MT : Donc à ton avis à quoi ça sert un ordinateur ?

B : À chercher des informations, à voir des images...

MT : D'accord, alors ça c'était la partie un peu générale. Je voudrais te poser des questions sur l'expérience qu'on a fait sur les deux cinéastes, tu te souviens comment ils s'appelaient ?

B : Abbas Kiarostami, Victor Erice.

MT : Parfait ! qu'est-ce que tu as pensé de ces films qu'on a vu ensemble ? En général, comme ça, est-ce que... qu'est-ce que tu as pensé, quelles sensations t'ont donné ces films ?

B :

MT : Est-ce qu'ils étaient différents par rapport aux films que tu est habitué à voir ?

B : Oui ils étaient différents.

MT : Est-ce que tu te souviens de quelque chose, un exemple dans les films qu'on a vu, une chose qui était étrange pour toi ?

B :

MT : En général, le décor, les gens... par exemple par rapport à *La nuit au musée*, prenons par exemple *Où est la maison de mon ami* ?, celui qu'on a vu plusieurs fois, par rapport à *La nuit au musée* : tu vois des différences ?

B :

MT : Sur les personnages... ?

B : Je peux voir la différence des personnages et de la ville, ce n'est pas pareil.

MT : Ça se passait où *La nuit au musée*, dans quelle ville ?

B : À New York.

MT : Oui, c'est pas la même chose, et si tu penses à la façon de filmer ? sur la vitesse par exemple, la vitesse et la lenteur, est-ce que tu vois des choses ?

B :

MT : Non pas trop, les couleurs par exemple quelque chose sur les couleurs ?

B : Peut-être un petit peu.

MT : Qu'est-ce que ça peut être différent ? Quelle est la différence de couleur ?

B : Parce que dans des films il y a des couleurs qui sont très claires et dans des autres il y en a qui sont plus noir et gris.

MT : Et Kiarostami c'est plutôt clair ou plutôt noir et gris ?

B : Un peu plus noir et gris.

MT : Oui c'est des couleurs un peu éteintes, et qu'est-ce que tu as pensé du fait qu'à chaque fois qu'on regardait un film on dessinait ? Tu as pensé que c'était une chose normale, bizarre, tu l'avais déjà fait ? Tu l'as refait après peut-être ?

B :

MT : Qu'est-ce que ça te faisait à chaque fois de dessiner ? Tu peux le dire ?

B :

MT : C'était.... tu vois un film, en plus un film ça se déroule, non ? dans un temps, ça bouge, alors que le dessin est statique, donc tu dois représenter un chose qui bouge sur une feuille qui est statique, est-ce que tu as pensé à ça, ça te dit quelque chose... est-ce que tu as eu par exemple des difficultés à dessiner ?

B : Non.

MT : Tu n'as pas dit « qu'est-ce que je vais dessiner ? »... et est-ce que tu l'as déjà fait pour d'autres films ou tu l'as fait après ?

B :

MT : Est-ce que ça t'a plu de le faire ?

B : Oui.

MT : Pourquoi ? Ça fait... quelque chose sur la mémoire, c'est difficile parfois de se souvenir... quand vous avez fait le dessin de mémoire, c'était marrant comme expérience moi j'étais étonnée parce que après trois mois vous avez dessiné beaucoup de détails...

B :

MT : Bon, qu'est-ce que ça t'a fait de revoir le film ?

B :

MT : Tu peux tout dire, ça m'a ennuyé, j'étais content, est-ce que tu as l'habitude de revoir plusieurs fois un film ?

B : Oui.

MT : Et pourquoi tu le revois normalement ?

B :

MT : Tu te souviens d'un film que tu as revu plusieurs fois ? Un dessin animé ?

B : Je regarde les dessins animés.

MT : Lesquels ?

B : *Les indestructibles*

MT : D'accord, et donc par exemple tu te souvenais de tout dans le film ou tu as découvert des choses nouvelles ?

B : Je l'ai vu plein des fois mais j'ai pas vu des choses nouvelles.

MT : Et par rapport à *Où est la maison de mon ami ?*, quand on l'a revu la deuxième fois tu as revu des choses que par exemple tu n'avais pas compris et que la deuxième fois tu as compris ?

[Benjamin fait non de la tête]

MT : Non, pas vraiment, d'accord, bon, tu te souviens un peu de l'histoire de ce film de *Où est la maison de mon ami ? ?* Tu pourrais me le redire brièvement de quoi il s'agit dans ce film ?

B : Au début c'est quelqu'un qui arrive à l'école, et il y a des enfants qui arrivent parce qu'ils habitent très loin, et après il y a Nématzadé qui a oublié son cahier, et comme son cousin est dans sa classe il lui a rendu, et après, comme c'était l'heure de la récré, il y avait Nématzadé qui a fait tomber son cartable quand il s'était fait mal, et après son copain il l'a aidé à ranger, et après comme il a cru qu'il avait fait tomber son cahier il l'a pris et puis c'était le cahier de son copain, et après il est rentré chez lui et il voulait rendre le cahier à son copain mais sa mère elle voulait pas, et après il est parti en cachette, et après il est allé partout et il l'a pas revu, et après il y avait un monsieur qui connaissait tout le monde dans le pays il est parti chez lui et comme c'était trop tard, comme il connaît tout le monde et trop tard il avait dormi chez lui et il était arrivé très en retard à l'école, et après il avait vu son copain Nématzadé et il lui a rendu son cahier.

MT : Et il avait fait ses devoirs, tu penses qu'il a dormi chez le monsieur ?

B : Oui.

MT : Bon on reverra ça plus tard, merci et une dernière chose, j'ai tes dessins ici, donc je voudrais que tu me parle un peu de tes dessins, alors moi je les avais ici [sur l'ordinateur] en ordre chronologique, le premier juste après la première fois qu'on a vu le film, qu'est-ce que tu as voulu représenter là, est-ce que tu peux me le décrire ?

B : Là c'est quand il y avait Nématzadé et le monsieur et le monsieur il l'avait accompagné chez Nématzadé et lui, son... le copain de Nématzadé il croyait pas au monsieur alors il a fait semblant qu'il était rentré et après il est parti après il a cherché partout et après comme -..... qu'il connaissait tout le monde comme il a dit qu'il fallait qu'il vienne cinq minutes avant parce qu'il était là, il pouvait pas faire autrement et en plus il devait acheter le pain et maintenant c'est trop tard, ça allait fermer et il a dormi et après comme il avait déjà fait ses devoirs chez lui, il a fait les devoirs de Nématzadé et après il est venu un monsieur qui a donné une fleur et après...

MT : Et lui c'est le monsieur ?

B :

MT : Lui c'est Ahmad, le protagoniste, avec le cahier et lui c'est qui ?

B : Le monsieur.

MT : C'est quel monsieur ?

B :

MT : Qu'est-ce que c'est que ça, Benjamin ?

B : C'est la maison avec les fenêtres.

MT : La maison de qui ?

B : En fait là c'est un appartement.

MT : Et c'est l'appartement de qui, de quelqu'un en particulier ou c'est un appartement comme ça juste dans la rue, tu as voulu faire un appartement en particulier ou c'est comme ça ?

B : C'est comme ça.

MT : D'accord, et là c'est quoi ça ? Tu te souviens ? Ça fait longtemps hein ?

B :

MT : Et c'est l'ami ?

B : Oui.

MT : D'accord, bon après tu as fait ce dessin là, c'était le dessin de mémoire, tu te souviens ?

B : Là il faisait aussi nuit et il allait chez un monsieur et ensuite il a un monsieur et après le monsieur....

MT : C'est lui qui était dans la nuit ? Parce que là qui sont tous ces personnages ?

B : Parce que là c'est un appartement et il voulait voir le monsieur j'sais plus c'était lequel...

MT : Est-ce que là, est-ce que c'est une flèche ça ? Ce trait rouge ?

B : Non, c'est parce que je voulais dessiner, mais sans faire exprès mon copain m'a fait faire comme ça.

MT : Donc ça c'est un appartement avec tous les gens et ça c'est Ahmad qui...

B : Qui porte le cahier.

MT : Qui porte le cahier et qui cherche... d'accord et puis alors il y avait ça. On est où là ?

B : Á l'école, quand le... le... je crois que c'était quand il est rentré et là il y avait le professeur qui étais en retard, là il y avait le tableau qui était vert.

MT : Est-ce que c'est tout au début ou à la fin, tu te souviens ?

B : Ça normalement, ça c'est tout à la fin.

MT : C'est le prof qui est en retard ou c'est ?

B : C'est le prof cette fois.

MT : Et pourquoi lui a une couleur différente ?

B : Je ne sais pas.

MT : Donc ça c'est l'instituteur, d'accord, le dernier c'était ça, donc tu avais écrit « le monsieur dit à Ahmad que Nématzadé habite mais Ahmad a trop peur ». Tu peux me décrire un peu les personnages et qu'est-ce que c'est...

B : Là c'est les portes, parce qu'ils sont rentré dans l'appartements et il y avait toutes les portes et là il y avait le monsieur et Ahmad et après Ahmad je l'ai fait changer de couleur et là il y avait la porte et il avait trop peur de rentrer.

MT : Donc la porte de la maison de Nématzadé qui on sait pas si c'est la sienne ou pas ?

B : Oui.

MT : Est-ce que tu pourrais les mettre dans l'ordre chronologique ? Quel est le premier à ton avis ?

B :

MT : Donc là il est en classe

B : Parce que je crois que ça peut-être... c'est le début ou la fin, je crois que ça c'est le début.

MT : Oui ça pourrait être le début ou la fin parce que c'est cyclique. Donc ça on le met là, puis ?

B : Après il est parti chez lui mais je l'ai pas dessiné et après normalement c'est ça, après c'est ça et après c'est ça.

MT : D'accord, je vais les filmer... d'accord. Une dernière chose : est-ce que tu pourrais choisir un dessin que tu préfère ?

B : Celui-là et celui-là.

MT : Et en particulier, si tu devais choisir un en particulier ?

B : C'est ça

MT : D'accord, bon, merci beaucoup Benjamin.

Constance

MT : Alors, est-ce que tu te souviens e la dernière fois que tu es allée au cinéma ?

C : Ben, j'sais plus ce que j'suis allée voir.... euh... je crois que c'était *Azur et Asmar* que je suis allée

voir.

MT : C'est quoi ?

C : C'est un film fait par Michel Ocelot.

MT : C'est pas un dessin animé, c'est un film ?

C : Si c'est un dessin animé.

MT : D'accord, et ça parle de quoi ?

C : Ben, de deux enfants, un noir et un blanc, qui sont... qui.... il y en a un qui a sa maman et l'autre qui a son papa.

MT : D'accord et tu vas souvent au cinéma ?

C : pas toujours.

MT : Et tu y vas avec qui normalement ?

C : Ben, souvent avec mon papa.

MT : Et tu vois quel genre de film normalement ?

C : Souvent des dessins animés.

MT : D'accord et tu regardes aussi des films chez toi ?

C : Oui.

MT : À la télé ou en DVD ?

C : En DVD, parce que j'ai pas de télé.

MT : Ah, donc tu les regardes sur l'ordinateur ?

C : Oui.

MT : Et quelle est à ton avis la différence entre regarder un film au cinéma et le regarder à la télé ?

C : C'est qu'au cinéma l'écran est plus grand et on voit mieux.

MT : Et par rapport au fait que tu sortes...

C : J'aime mieux au cinéma... en plus c'est mieux parce que tu vois mieux, tu as pas à te rapprocher comme ça. [rires]

MT : Ouais, tu es sur ton fauteuil confortable... Et tu vas dans des grands cinéma ou dans des petits ?

C : Souvent dans des grands.... Aux Halles.

MT : D'accord, voilà et est-ce que tu as un ordinateur chez toi, oui tu m'as dit ?

C : Oui on en a deux même parce qu'il a changé d'ordinateur mon papa et il a pas enlevé l'autre.

MT : Et est-ce que tu l'utilises de temps en temps ?

C : Oui.

MT : Qu'est-ce que tu fais avec ?

C : Ben, je fais des petits... des petits dessins sur word.

MT : Ah d'accord, tu dessines avec la souris alors ?

C : Oui.

MT : Et tu vas un peu sur Internet ?

C : Oui, je fais des recherches.

MT : Qu'est-ce que tu cherches ?

C : Ben, des images, et ben... parfois je fais des recherches sur quelque truc...

MT : D'accord sur des choses qui t'intéressent

C : Sur des choses que je trouve dans les journaux...

MT : Et tu fais des jeux aussi ?

C : Oui.

MT : Tu as utilisé aussi l'ordinateur à l'école ?

C : Oui, mon père il est formateur en informatique et des fois il vient ici.

MT : Ah d'accord, alors on est au bon endroit, donc voilà, parlons un peu de l'expérience qu'on a fait avec les deux cinéastes qui s'appelaient comment ?

C : euh... Kiarostami et Victor Erice.

MT : Kiarostami, oui et est-ce que tu as aimé ces films ?

C : Je les ai aimés.

MT : Qu'est-ce que tu as pensé ? Est-ce qu'ils étaient pas...

C : Ben des fois ils étaient en noir et blanc et parfois en couleur.

MT : D'accord, et ça te faisait bizarre ou...

C : En noir en blanc ça faisait un peu mal aux yeux.

MT : Et donc c'était les couleurs... qu'est-ce qu'il y a qu'était différent par rapport aux films que tu es habituée à voir toi par exemple ?
C : Ben c'est que c'est plutôt avec des vrais personnages qui jouent et que ben c'est plutôt des enfants.
MT : Et qu'est-ce que tu as pensé du fait qu'à chaque fois qu'on voyait un film je vous demandais de dessiner ? Qu'est-ce que ça t'a fait de dessiner ?
C : Ben c'est qu'il faut bien réfléchir.
MT : Oui, tu as réfléchi un peu avant de dessiner pour... pourquoi, tu as réfléchi à quoi ?
C : Parce que j'avais plein d'idées sur chaque chose qu'il fallait que je choisisse.
MT : Tu étais incertaine ?
C : Oui.
MT : Ok, donc on l'a vu deux fois ce film, *Où est la maison de mon ami ?*, et qu'est-ce que ça t'a fait de le revoir ?
C : Ben c'est qu'en fait il y avait des choses je croyais que c'était des... comme de cette façon parce que j'avais un peu oublié et alors...
MT : Donc tu as revu des choses tu as...
C : Oui, ça m'a fait revoir, ça m'a fait... euh que je me souviens un peu plus.
MT : Et tu as l'habitude de revoir des films ou c'était... de revoir plusieurs fois les films ou...
C : Oui.
MT : Pourquoi tu revoies les films normalement ?
C : Ben, parce ça me fait plaisir.
MT : Et tu te souviens un peu de l'histoire de *Où est la maison de mon ami ?* ?
C : Ben c'est un petit garçon qui va à l'école et après à la fin il y en a un qui se fait mal qui fait tomber son cahier et il y en a un autre qui le reprend et comme le maître à l'école lui avait dit et ben, la prochaine fois qu'il t'oubliera ton cahier, ben, je te fais renvoyer donc lui il avait tout de suite envie de lui redonner, sa maman elle voulait pas alors il était parti quand sa maman lui disait d'aller chercher du pain...
MT : Et est-ce qu'il l'a trouvé ?
C : Non.
MT : Et comme il a fait alors ?
C : Donc il a fait les devoirs de son cousin et après à l'école il lui a rendu...
MT : Oui, juste à temps, d'accord, alors voyons tes dessins je les ai ici. Voilà le premier, le deuxième, celui de mémoire le troisième et le quatrième. Ici il y a les originaux, bien sûr, est-ce que tu pourrais me décrire ce que tu as dessiné dans le premier ?
C : Celui là ? ben c'est quand il voit un monsieur il lui demande « vous êtes le papa de Nématzadé ? »
MT : Et c'était qui ce monsieur tu te souviens ?
C : J'sais plus trop.
MT : Et c'était quoi cette bête ?
C : C'était... au début je croyais que c'était un dromadaire [rires] et en fait c'était un cheval j'ai rectifié un peu.
MT : Oui, c'était très marrant de voir ça, très orientalisant, et là c'est quoi ?
C : C'est [...] une maison.
MT : Et ça c'est qui ?
C : Une dame qui est en train de secouer un tapis.
MT : Et là c'est un autre pâté de maisons ?
C : C'est le décor.
MT : Et celui-là ?
C : C'est quand il va à la ville...
MT : Il monte la colline, et c'est quoi ça ?
C : Une ville.
MT : Et c'est la ville où il va que tu voulais représenter ?
C : C'est Pochté.
MT : D'accord et puis il y avait ça, c'est quel moment ?
C : C'est quand il voit la dame elle est malade, il voit ça, c'est le... comment je vais dire, c'est le pantalon de son petit fils.

MT : Oui, c'était le pantalon de... il ressemblait à quel pantalon ?
C : De Nématzadé.
MT : D'accord et ça ?
C : C'est le monsieur qui l'aide à retrouver chez Nématzadé.
MT : Et ça c'est quoi ?
C : C'est la fontaine.
MT : C'est la fontaine, il y a des fleurs, et ça ?
C : C'est les portes et les fenêtres qu'il montre.
MT : D'accord et est-ce que tu pourrais les remettre dans l'ordre chronologique ?
C : Ben oui, ça, ça serait là...
MT : Le premier c'est lequel ?
C : Lui.
MT : C'est ça.
C : Après c'est celui-ci, après c'est là, comme ça.
MT : Et si tu devais choisir un de ces dessins ? Un qui représente le moment du film que tu as plus aimé ? Le dessin qui te plaît le plus ?
C : C'est celui-ci.
MT : D'accord, pourquoi ?
C : Ben c'est un peu... parce qu'à la fin c'est... il fait sombre et ce monsieur qui lui a plus à dire que les autres qui ne l'ont pas vraiment beaucoup aidé.
MT : D'accord, tu penses que c'est le seul qui essaye de l'aider un peu, de le comprendre ?
C : Oui
MT : D'accord, mais est-ce qu'il arrive à la fin à l'aider le monsieur ?
C : Ben un petit peu et lui il savait pas si c'était vraiment sa maison
MT : parce qu'en plus c'était la même... tu te souviens ?
C : qu'il avait vu le jour ?
MT : oui, c'était celle du monsieur... tu te souviens ?
C : non
MT : bon d'accord, on reverra ça, merci beaucoup Constance.

Garance

MT : Est-ce que tu te souviens de la dernière fois où tu es allée au cinéma ?
G : Non.
MT : D'une fois ?
G : Si.
MT : C'était quel film ?
G : *Souris Titti*.
MT : C'est un dessin animé ?
G : Oui.
MT : Et ça parle de quoi ?
G : D'une petite fille qui part en vacance et qui laisse sa souris toute seule pendant qu'elle est en vacance, et du coup le soir la souris entend « boum boum » et c'est une autre souris qui est venue et il dit c'est les toilettes, je plonge... [incompréhensible]
MT : Et est-ce que tu vas souvent au cinéma ?
G : Pas tout le temps, mais ce week-end je vais y aller.
MT : D'accord, tu y vas avec qui normalement ?
G : Avec ma mère.
MT : Et tu vas voir quel genre de film ?
G : Avec ma mère je vois plus des dessins animés et avec mon père je vois plutôt des films.
MT : D'accord, et tu regardes des films chez toi aussi ?
G : Pas tout le temps.
MT : Et si tu les regardes, tu les regardes plutôt en DVD ou à la télé ?
G : En DVD.

MT : Et quelle est à ton avis la différence entre regarder un film chez soi ou regarder un film au cinéma ?
G : Chez moi il y a une petite télé et au cinéma il y a un grand écran.
MT : Et tu préfères quoi, aller au cinéma ou regarder des films chez toi ?
G : Aller au cinéma.
MT : Pourquoi ?
G : Parce que je trouve plus sympathique de sortir dehors.
MT : Ok, et tu as un ordinateur chez toi ?
G : C'est mes frères et ma mère qui en ont, moi j'en ai pas.
MT : Et tu l'utilises quand même ?
G : Oui, des fois pour jouer à des jeux.
MT : Et tu fais autre chose aussi ?
G : Pas tout le temps.
MT : Et Internet ?
G : Non parce que c'est mes frères et ma mère, moi j'ai pas le droit.
MT : Et ici à l'école ?
G : Oui pour voir ce que voulais dire ségrégation.
MT : Et tu le sais maintenant ?
G : J'avais pas trop compris.
MT : D'accord, alors un ordinateur ça sert à quoi à ton avis ?
G : Ben, à rechercher des mots qu'on sait pas ce que ça veut dire, après aussi il y a des jeux qu'on peut faire, et après je n'sais pas...
MT : Bon d'accord je voulais reparler un peu de l'expérience qu'on a fait avec les deux cinéastes, tu te souviens comment ils s'appellent ?
G : Hem, non
MT : Abbas...
G : Kiarostami !
MT : Et Victor...
G : Je ne me rappelle plus.
MT : Erice. Qu'est-ce que tu as pensé de ces films ?
G : C'est-à-dire ?
MT : Est-ce que par rapport aux films que tu est habituée à voir, est-ce qu'il y a des différences ?
G : Ben, *Le pain et la rue* c'était en noir et blanc et il y avait pas de parole et on a l'impression que c'étaient de vieux films...
MT : Et par rapport aux personnages, tu as remarqué quelque chose ?
G : Non.
MT : Mais *Où est la maison de mon ami* ? c'est pas en noir et blanc...
G : Oui, par contre il était assis sur la table pour faire ses devoirs !
MT : Oui, c'est vrai, d'accord, et qu'est-ce que ça t'a fait de dessiner, à chaque fois qu'on voyait un film On devait dessiner, quelles sensations tu as eu ?
G : J'ai eu aucune sensation.
MT : Mais ça te plaisait de faire ça, tu avais des problèmes... ?
G : Ouais ça me plaisait.
MT : C'était facile de se souvenir des films ?
G : Oui et en fait j'avais plein de moments que je voulais faire.
MT : Et c'était dur de choisir ?
G : Oui.
MT : Donc on l'a vu deux fois *Où est la maison de mon ami* ? , qu'est-ce que ça tu as fait de le revoir ?
G : Ben, c'était bien parce que je me souvenais pas trop.
MT : Est-ce que tu as vu des choses que par exemple tu n'avais pas vu la première fois ?
G : Oui.
MT : Tu peux penser à un exemple ?
G : Mmm, ben, par exemple, quand il montait la montagne j'avais pas vu...

MT : « T'avais pas vu » ? Il y avait des choses que tu n'avais pas vu ?

G : Oui, des détails.

MT : Oui d'accord, et ça t'arrive de voir des films plusieurs fois ?

G : Non, je les vois tout le temps une fois.

MT : D'accord, tu n'as pas envie de les voir deux fois ?

G : Non.

MT : D'accord, alors, moi j'ai tes dessins ici, donc, est-ce que tu pourrais me décrire ça ?

G : C'est-à-dire ?

MT : Qu'est-ce que tu as voulu dessiner là ?

G : Ben, il descend la montagne et là c'est quand il monte...

MT : Et là c'est quel moment ?

G : C'est quand il demande à sa mère s'il peut aller rendre le cahier à son copain.

MT : Et ça ?

G : Ça c'était à la fin quand il y avait la fleur dans le cahier.

MT : D'accord, et est-ce que tu pourrais les remettre dans l'ordre chronologique ?

G : C'est-à-dire ?

MT : C'est-à-dire : peux-tu me dire quelle est la première image parmi ces quatre que tu vois dans le film ?

G : C'est elle !

MT : Oui, et après ?

G : Après quand il monte, après quand il descend

MT : Ouais...

G : Et après c'est elle.

MT : Et est-ce que tu peux choisir un de ces dessins que tu as fait ? Peut-être parce que tu préférerais le moment, le dessin...

G : Je préfère ce moment et ce moment.

MT : Et si tu devais choisir ?

G : Oui, ça parce que c'est la fin ça se termine bien.

MT : Ok , merci beaucoup Garance.

Léopold

MT : Est-ce que tu te souviens de la dernière fois où tu es allé au cinéma ?

L : Ouais.

MT : Tu as vu quel film ?

L : C'était *Où est la maison de mon ami* ?

MT : Ah ouais, ça oui, on l'a vu ensemble, mais un film que tu as vu avec tes parents ?

L : U .

MT : C'est quoi ce film ?

L : C'est un film, un dessin animé qui parle d'une petite fée et il y a une petite fille qui pleure et la p'tite fée elle arrive lui dit « qu'est-ce que tu fais ? » et elle dit « je suis la fée des pleurs et puis elles deviennent copines et elle lui présente tous ses copains, il y a un petit garçon qui est amoureux d'elle et puis son papa et sa maman ils étaient horribles et elle devient de plus en plus petite et elle disparaît.

MT : D'accord, et ça tu as plu ?

L : Ouais

MT : Et tu vas souvent au cinéma ?

L : Ah non, non, parce qu'avec les six enfants on peut pas y aller tous, et en fait j'étais pas allé avec ma maman et mon papa, j'étais allé avec Augustin, Célestine au cinéma avec ma grand-mère.

MT : D'accord, trois de vous...

L : Les autres ils étaient trop petits...

MT : D'accord, et tu vas voir quels genres de films ?

L : Des dessins animés, mais par contre mon papa et ma maman ils vont beaucoup souvent au cinéma le soir.

MT : D'accord, eux ils vont voir des film...

L : De grands, comme on dit, des agents secrets et tout, mais nous à la maison c'est qui est bien c'est qu'on a eu « La légende de Zorro » et on le regarde le samedi soir et le vendredi soir.

MT : Vous regardez le même ?

L : Non il y a plein d'épisodes, il y en a quatorze, dans chaque truc, il y a en tout six DVD de sept et on n'a pas encore fini de regarder un DVD.

MT : Et tu regardes aussi la télé ?

L : Ah non, maman elle aime pas, on a un ordinateur...

MT : Donc vous n'avez pas l'habitude de regarder la télé

L : Non, mais ce qui est bien c'est que mon grand-père et ma grand-mère ont acheté une maison près de Toulouse qui est superbe, et elle est énorme, dix fois cette classe et puis, mon grand-père et ma grand-mère ils ont un grand écran, on regarde du foot, du rugby, par exemple, pour la coupe du monde on l'avait vu là, mais en fait nous on va pas trop chez ma grand-mère qui nous a accompagnés au cinéma parce qu'elle n'a pas encore aménagé la maison presque toutes les vacances on va chez mon grand-père et ma grand-mère, les parents de mon papa.

MT : Et donc quelle est à ton avis la différence entre voir un film au cinéma et voir un film chez soi ?

L : C'est... au cinéma c'est beaucoup plus grand, pour regarder tous les détails, on peut être n'importe où on voit tout bien, alors qu'à la maison il y a trop de lumière, on voit des reflets on voit pas très bien les petits détails, ça va trop vite, euh... quelque fois on se gêne, maman elle dit « Augustin, recule », des trucs comme ça, alors ça nous gêne, on entend pas beaucoup le son je suis obligé de mettre à fond alors qu'au cinéma aussi c'est un peu trop fort.

MT : Et toi tu préfères quoi ?

L : Ben, des fois nous on regarde des films d'agents secrets, qui font un peu peur, alors les parents nous rassurent, alors qu'au cinéma on peut pas bouger, aller voir papa et maman...

MT : Et donc tu as un ordinateur chez toi ?

L : Oui.

MT : Et tu l'utilises ?

L : Oui parce qu'on a des jeux. Par exemple quand mon papa me l'a offert je l'ai fini en un week-end, normalement ils sont très durs, on doit trouver de indices pour savoir qui a volé ça...

MT : D'accord, et Internet tu l'utilises parfois ?

L : Oui, mais maintenant on fait pas trop l'ordinateur, parce que les jeux je les ai tous finis.

MT : Oui, mais Internet, tu cherches des choses ?

L : Non.

MT : Et à l'école, tu utilises les ordinateurs ?

L : Plus du tout. Chaque vendredi, pendant quatre vendredi on les a utilisé mais sinon c'est tout.

MT : D'accord, et donc, parlons un peu de cette expérience qu'on a fait avec les deux cinéastes, qui s'appelaient... ?

L : Victor Erice et Abbas Kiarostami !

MT : Bien, chapeau ! Et qu'est-ce que tu as pensé des films qu'on a vu ?

L : C'est qu'il y a plus de scénario.

MT : Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

L : Il y a plus de mise en scène, ça va plus lentement et on peut beaucoup mieux voir les détails.

MT : Par rapport aux films que tu es habitué à voir ?

L : Parce que les autres ils vont vite, à toute vitesse, on n'a pas le temps de voir les chevaux qui galopent alors, on peut pas très bien comprendre, par exemple, Zorro, j'sais pas pourquoi il va arrêter un monsieur, nous on comprends pas et alors on est obligé de demander à papa.

MT : Et tu les as aimé ou ça tu as fait quand même un peu bizarre de voir ces films ?

L : Oui, *Où est la maison de mon ami* ? parce que quand même, quel âge il avait le...

MT : lui il a huit ans, je crois...

L : Il se promène dans les rues tout seul.... même Jérémy il le fait pas.

MT : Qui ?

L : Jérémy S. [de la classe]

MT : D'accord, et qu'est-ce que ça t'a fait de dessiner, par exemple, à chaque fois qu'on voyait un film, on dessinait ?

L : Ça m'a fait des souvenirs.

MT : C'est vrai ? C'était pas trop dur de choisir les scènes ?

L : Non.

MT : Et le fait d'avoir vu le film deux fois ?

L : Ça nous fait reprendre beaucoup plus de souvenirs.

MT : Il y avait des choses que tu avais oublié ?

L : Oui, je me souvenais plus qu'il cueillait la fleur, qu'il s'était promené avec le monsieur, des trucs comme ça...

MT : D'accord, et tu as aussi découvert d'autres choses ?

L : Oui et prendre des détails, parce qu'on a pris un détail, tel détail, et on a pas pris tel détail, donc on peut reprendre les détails qu'on a pas vu.

MT : Ouais, tout à fait. Et tu as l'habitude de revoir les films ?

L : Oui, par exemple Zorro je me souviens pas du premier.

MT : Et tu as l'habitude aussi de dessiner après les films ?

L : À la maison non, mais pour le grand écran à l'école j'ai l'habitude.

MT : D'accord, alors, voyons un peu tes dessins, décris-moi ce que tu as dessiné.

L : Là c'est quand il va à Pochté, là c'est quand il y avait le petit enfant qui montait les portes sur l'âne et là c'est Ahmad le soir qui regarde les fenêtres du monsieur.

MT : D'accord, et ça c'est quoi ?

L : C'est l'école, quand il lui rend le cahier.

MT : Et tu te souviens un peu de l'histoire du film ? Est-ce que tu pourrais le remettre dans l'ordre chronologique ? Et est-ce que tu pourrais choisir les dessins que tu préfères ?

L : Ça.

MT : Et pourquoi ?

L : Parce qu'il y a moins de blanc, le blanc j'aime pas.

MT : D'accord, ok, c'est fait, merci beaucoup.

Simon

MT : Est-ce que tu te souviens de la dernière fois que tu es allé au cinéma ?

S : Oui.

MT : Qu'est-ce que tu as vu ?

S : *Où est la maison de mon ami ?*

MT : Ah oui ? C'était la dernière fois ? Et avant, avec tes parents, tu as vu... tu vas au cinéma ?

S : Non.

MT : Non ? Tu n'y vas pas avec tes parents, vous allez pas au cinéma ?

S : Non.

MT : Mais c'était pas la première fois que tu allais au cinéma quand on est allé voir *Où est la maison de mon ami ?*

S : Non, j'étais allé, j'y vais parfois mais pas souvent.

MT : Pas souvent, d'accord, donc tu ne te souviens pas de la dernière fois, ça fait longtemps ?

S : Ça fait longtemps.

MT : Donc tu regardes plutôt des films à la maison ?

S : Oui.

MT : Et qu'est-ce que tu regardes comme film en général ? Est-ce que tu te souviens du dernier film que tu as vu ?

S : Oui.

MT : C'était quoi ?

S : Je l'ai regardé hier...

MT : Et c'était quoi ?

S : *Belle et Sébastien*.

MT : Donc c'est un dessin animé ?

S : Oui ça se passe il y a très longtemps, hier je l'ai fini parce qu'il y a plein d'épisodes et j'ai fini le dernier hier.

MT : Ah oui, donc c'est un film à épisodes

S : Oui

MT : D'accord et à ton avis quelle est la différence de voir un film à la maison ou de le voir au cinéma ?

S : J'sais pas

MT : « Tu sais pas », tu préfères quoi toi ? Est-ce que tu aimerais aller plus souvent au cinéma ou ça t'est indifférent ? Ça te donne quelle sensation ?

S :

MT : Tu ne saurais pas dire ?

S :

MT : Bon d'accord, c'est pas grave, est-ce que tu as un ordinateur chez toi ?

S : Oui.

MT : Est-ce que tu l'utilises ?

S : Oui.

MT : Qu'est-ce que tu fais avec ?

S : Ma mère elle a acheté des cd avec des jeux dedans et moi je mets un cd et puis je joue dessus, sur l'ordinateur.

MT : Est-ce que tu as jamais... est-ce que tu sais ce que c'est Internet ?

S : Oui.

MT : Tu es allé sur Internet, tu as regardé des choses ?

S : Non mais c'est ma mère qui y va parfois

MT : D'accord, et ici à l'école vous avez des ordinateurs, est-ce que tu les as utilisé parfois ?

S : Oui.

MT : Qu'est-ce que vous avez fait ?

S : La dernière fois on a recherché, c'était vendredi, on a recherché des choses sur....

MT : Des mots ?

S : Des choses sur la... avant il y avait les blancs qui avaient le droit d'aller partout et les noirs pas partout...

MT : Vous étiez divisé en....

S : En deux groupes.

MT : Et donc qu'est-ce qu'on peut faire avec l'ordinateur, on peut jouer, on peut rechercher des choses...

S : Oui on peut chercher des choses, qu'est-ce qu'on peut faire d'autre ? On peut regarder les messages.

MT : Oui, c'est vrai. On peut aussi voir des images...

S : Oui, on peut imprimer des choses...

MT : Oui, ça si on a une imprimante...

S : Moi j'en ai deux !

MT : Alors t'es un pro toi !

[rires]

MT : D'accord, je voudrais reparler un peu de l'expérience qu'on a fait nous sur les films des deux cinéastes : est-ce que tu te souviens des leurs noms ?

S : Abba Kiarostami et Victor Erice.

MT : Parfait ! bien, qu'est-ce que tu as pensé de ces films qu'on a vu ensemble ?

S : J'sais pas...

MT : Est-ce que... qu'est-ce qu'il y a de différent par rapport à ce que tu es habitué à voir ?

S : Rien !

MT : Rien ? Les couleurs par exemple ? Pour toi c'était normal, c'était pas étrange ?

S : Non.

MT : Tu les a trouvés normaux, bon, bien, et en fait qu'est-ce que tu penses du fait qu'à chaque fois qu'on regardait un film on dessinait ?

S : Mmm j'sais pas...

MT : Ça t'a plu le fait de dessiner après le film ?

S : oui

MT : qu'est-ce que ça te faisait, tu arrivais à te souvenir des choses ?

S : J'sais pas.

MT : tu avais des doutes quand tu devais choisir la scène ou bien tu y allais directement par exemple ?

S : J'sais plus.

MT : Et est-ce que tu as l'habitude de voir un film deux fois ?

S : Oui parfois.

MT : Et pourquoi tu les revois ?

S : J'sais pas.

MT : Nous par exemple on a vu *Où est la maison de mon ami* ? deux fois. Qu'est-ce que ça tu as fait de le revoir, est-ce que tu as vu des choses que t'avais pas vues, est-ce que tu as compris des choses que tu n'avais pas compris la première fois ?

S : Non !

MT : T'avais tout vu, c'est vrai ? Ben dit donc alors !

[rires]

MT : Et tu te souviens de l'histoire de ce film ? Tu pourrais me la raconter ?

S : Lequel ?

MT : De *Où est la maison de mon ami* ?

S : Oui.

MT : Ça parle de quoi ce film ?

S : Ça parle d'un enfant qui fait ses devoirs sur une feuille et qui les fait pas dans son cahier et le maître lui dit que s'il les fait encore une fois eh ben il est plus dans l'école, il y a son copain, en fait il s'est fait mal, celui qui écrit sur une feuille, et son copain, sans faire exprès, il a mis le cahier de son copain dans son cartable, alors après il dit « Où est la maison de mon ami ? » il l'a cherché et il la trouve pas alors il trouve une idée c'est de faire ses devoirs et de les rendre le lendemain.

MT : Et il y arrive ?

S : Oui.

MT : D'accord, moi j'ai ici ton cahier de dessin et j'ai aussi tes dessins là, j'ai pris les quatre de *Où est la maison de mon ami* ? . Là il y a les originaux, est-ce que tu pourrais me les décrire ? Par exemple, là qu'est-ce que tu as voulu dessiner, c'est quel moment ?

S : Il donne le biberon à son p'tit frère.

MT : Et donc c'est quelle scène, il est où ?

S : Chez lui.

MT : Et tu te souviens, avec la mère, qu'est-ce qui se passe ?

S :

MT : Comment elle est la mère ? Tu ne te souviens pas qu'elle ne veut pas qu'il sorte...

S : Oui, si, je me souviens pas... enfin je me souviens [rires]

MT : Donc ça c'est le dessin que tu as fait après la première projection, donc ça c'est quoi alors ?

S : Euh... ça c'est quand il sort de chez lui.

MT : C'est quand il sort de chez lui ?

S : Oui.

MT : Quand il sort de chez lui...

S : pour aller rendre le cahier.

MT : Donc ça c'est la porte de sa maison ?

S : Oui.

MT : Et ça c'est une autre porte ? [dessin suivant]

S : Oui c'est là où habite le cousin de son ami.

MT : D'accord, il y a l'escalier, on reconnaît bien, et ça ? [dernier dessin]

S : Ça c'est quand il poursuit un homme qui a un enfant qui s'appelle pareil que son copain.

MT : Et donc lui il le suit parce qu'il pense que c'est son père, d'accord, est-ce que tu pourrais les mettre dans l'ordre, les dessins ? Dans l'ordre du déroulement du film ?

S : Lui en premier, lui en deuxième, lui en troisième et lui en quatrième.

MT : Oui, tu es sûr de ces deux là ?

S : Oui parce que là il donne le biberon, après il sort et après il poursuit l'homme et après il entre dans la maison... ou j'sais plus si c'est comme ça

MT : Oui, parce qu'il a beaucoup de fois où il va et il revient, est-ce que le cousin il le voit... qu'est-ce

qu'il fait quand il trouve la porte de son cousin ?

S : Il demande à une dame où il est le cousin de son copain.

MT : Et qu'est-ce qu'elle lui dit ?

S : Elle lui dit qu'il est parti.

MT : Et il est parti où, tu te souviens ?

S : Á Koker.

MT : Et lui il retourne à Koker.

S : Ah ouais.

MT : Et après quand il arrive à Koker, qui est-ce qu'il rencontre en bas de la colline ?

S : Lui ! Oui alors c'est comme ça.

MT : Oui, moi je pense que c'est comme ça.

MT : Est-ce que tu peux choisir ton dessin préféré ? Quel est ton dessin préféré ?

S : J'sais pas.

MT : Regarde un peu, quel est le moment que tu aimes le plus ?

S : Je crois que c'est lui.

MT : Tu peux me dire pourquoi ?

S : Non.

MT : Pourquoi tu l'aimes plus que les autres ?

S : Parce que ça me plaît plus que les autres.

MT : D'accord, merci Simon.

Victoria

MT : Je voulais te demander si tu te souviens de la dernière fois où tu es allée au cinéma

V : Avec toi ou... avec mes parents ?

MT : Avec tes parents.

V : Oui.

MT : Qu'est-ce que tu as vu comme film, tu te souviens ?

V : *Happy feet*.

MT : C'était quoi comme film ?

V : C'est un petit pingouin et quand il est né, comme il chantait mal et sa fiancée elle chantait super bien eh ben lui il était tout triste et alors un jour il part et il va dans un autre pays et après il va sur une glace et tout et après il y a, tu sais comme un sorte de maître qui s'évanouit et après il y a toutes les filles qui font « ah... ah... » et après il va avec des p'tits, des p'tits, comme des petits souris, des petits pingouins, des petits manchots et après il va réussir à dire... c'est parce que ils étaient contre lui que, tu vois, il y avait pas assez de poissons et il a réussi à dire aux humains qui pouvaient leur donner du poisson et après à la fin il y a les humains qui laissent plein, plein de poissons.

MT : D'accord, donc, tu vas souvent au cinéma ?

V : Des fois.

MT : Des fois... tu y vas avec tes parents ? Avec qui en général ?

V : Avec mon papa.

MT : Il aime bien t'emmener au cinéma ?

V : Oui, et c'est avec mon papa que je suis allée voir *Happy feet*.

MT : Et donc quel genre de film tu vas voir ? Des dessins animés, des films...

V : Je me souviens plus trop...

MT : Bon d'accord, et chez toi tu regardes des films ?

V : Oui j'en ai plein.

MT : Et normalement tu regardes en DVD ou tu regardes aussi la programmation de la télé ?

V : Je regarde des fois des dessins animés le matin quand j'ai pas école et je regarde des films des fois l'après-midi quand j'ai pas école.

MT : Et quelle est à ton avis la différence entre regarder un film au cinéma et de le voir à la maison ?

V : Ben la maison c'est un plus petit écran, il y a pas de popcorns, et il faut pas entrer dans la queue pour prendre les billets et tout, pour... faire tout un truc comme ça pour regarder les films...

MT : C'est plus direct, tu l'as chez toi... et tu préfères quoi toi ?

V : Un p'tit peu plus le cinéma.

MT : Tu aimes plus le cinéma ?

V : Oui parce que c'est grand, en plus c'est bien des fois quand on y va on peut découvrir un nouveau cinéma, c'est bien et en plus c'est bien parce qu'il y a des popcorns.

MT : Donc normalement tu vas dans des grands cinémas ?

V : Oui.

MT : D'accord, alors, parlons d'autre chose, est-ce que tu as un ordinateur chez toi ?

V : Oui.

MT : Est-ce que tu l'utilises ?

V : Oui.

MT : Qu'est-ce que tu fais avec ?

V : Ben des fois je suis allée sur un site [incompréhensible] je me suis fait un nouveau fond écran, des fois je vais sur jeux pour enfants et je fais plein de jeux, et des fois comme un des mes frères il adore le cirque on fait cirque et après on a plein de truc de cirque et voilà...

MT : D'accord, tu vas sur Internet ? Tu connais un peu Internet ?

V : Oui, sur google.

MT : Tu recherches des choses ?

V : Oui, après comme il y a le copain de mon papa qui m'a mis un aquarium, après je clique dessus, en dessous, et après j'ai plein de poissons, je peux leur donner à manger, je peux changer l'aquarium, je peux changer de poisson et aussi j'ai des trucs pour faire des photos...

MT : Et les ordinateurs ici vous les avez déjà utilisés ?

V : Oui.

MT : Qu'est-ce que vous avez fait ?

V : Ben, avec la maîtresse du vendredi on a cherché des mots parce que elle voulait c'était l'après-midi comme on avait fait deux groupes, un qui allait en arts plastiques, l'autre en ordinateur, moi j'étais dans le premier groupe j'allais pas en arts plastiques, alors demain je vais aller en arts plastiques et les autres vont aller en ordinateur.

MT : D'accord, donc vous avez cherché des mots. Reparlons maintenant de cette expérience qu'on a fait sur les deux cinéastes, comment ils s'appelaient ces deux cinéastes, tu t'en souviens ?

V : ...

MT : L'un était iranien et son nom commençait avec un K.... Kia...

V : ...

MT : Les deux cinéastes, un s'appelait Abbas

V : Abbas Kiarostami !

MT : Et l'autre Victor...

V : Erice !

MT : Très bien, qu'est-ce que tu as pensé de ces films là... tu les as trouvé comment ?

V : Bien.

MT : Bien. Et par rapport aux films que tu es habituée à voir ?

V : Pas trop parce que moi ce que je vois c'est plutôt des dessins animés et tu vois il y a pas de truc un peu comme ça d'époque et aussi c'est plus court.

MT : Et les couleurs par exemple ?

V : Le noir et blanc.

MT : Oui soit c'était le noir et blanc soit des couleurs très ternes... et qu'est-ce que tu as pensé du fait qu'à chaque fois qu'on voyait un film on devait dessiner une scène ?

V : Ben c'était rigolo parce que je préfère dessiner que faire un peu de travail.

MT : Mais qu'est-ce que ça tu as fait de dessiner, par exemple tu vois le film, non, qui se déroule, en plus.... Et après tu dois arrêter une scène. Qu'est-ce que ça t'a fait ?

V : Comment dire... moi j'ai... comme vous avez dit qu'on devait prendre un moment qu'on aimait bien et bien et moi j'ai pris un moment que j'adorais et c'est bien en plus de dessiner, c'est rigolo...

MT : Et qu'est-ce que ça t'a fait de revoir le film deux fois, on l'a vu deux fois à distance de trois mois, *Où est la maison de mon ami* ?

V : Ben, ça m'a fait bizarre de le revoir.

MT : Est-ce que tu as compris des choses que t'avais pas compris ?

V : Ah non, j'avais tout compris !
MT : Est-ce que ça tu as fait plaisir de revoir des scènes ?
V : Ouais, ça m'a fait plaisir.
MT : Et donc normalement est-ce que ça t'arrive de revoir un film plusieurs fois ?
V : Ben oui parce que on en achète un et après on est obligé de le regarder...
MT : Mais tu as envie de le revoir... ?
V : Oui parce que je l'aime bien.
MT : D'accord, moi ici j'ai tes dessins sur l'ordinateur...
V : Là c'est le petit garçon qui fait ses devoirs avec sa maman qui berce le bébé.
MT : Oui, ici j'ai la version originale, donc là c'était la maman qui berce le bébé, le « p'tit garçon », qu'est-ce qu'il a le petit garçon là ?
V : Ben là c'est le cahier de son ami et là il fait ses devoirs mais il a pas très envie, là il écrit sur son cahier et là c'est les escaliers, la porte, le balcon avec les pots de fleur.
MT : Et puis on a fait le dessin de mémoire, c'était celui-là. Ça c'est quand ?
V : Ça c'était le maître, ça c'est le petit garçon et ça c'est le cahier où il ouvre et il y a une petite fleur
MT : Et ça c'est quoi ?
V : Ça c'est la lampe avec la table et la chaise.
MT : Et ils sont où ? Ils sont à l'école alors ?
V : Oui.
MT : Et puis il y avait ça...
V : Alors, ça c'est sa ville c'est ce que j'ai marqué il vient de là, et ça c'est la ville de son cousin « vvvvvv » [simulation vocale du parcours entre les deux villes] et c'est ici, et c'est la petite maison là
MT : Pourquoi par exemple, parce qu'il y a beaucoup de tes copains qui ont fait le chemin en « z », pourquoi tu as choisi de faire ça ?
V : Parce que c'était rigolo.
MT : D'accord et puis il y a le dernier...
V : Ça c'est les moutons et ça c'est lui et là c'est la porte et puis là tu sais il y avait comme une sorte de petite grotte avec des petites portes sur les côtés.
MT : Et c'est quand ce moment-là ?
V : C'était quand il y avait les moutons qui passaient, tu sais, le troupeau...
MT : C'était le jour ou la nuit ?
V : La nuit.
MT : Oui, il y a la lune. Est-ce que tu pourrais le remettre dans l'ordre chronologique ?
V : Ouais, peut-être.
MT : Comment alors, quel est le premier ?
[Victoria choisit le premier]
MT : D'accord, c'est ça, puis c'est quoi ?
V : Lui je me souviens c'est le dernier.... lui je crois que c'est le deuxième.
MT : Oui.
V : Et lui c'est le troisième et lui c'est le quatrième.
MT : Oui, parfait, alors je vais les filmer. Et est-ce que tu pourrais choisir un de ces dessins ? Quel est ton préféré ?
V : Lui !
MT : C'est celui-là, pourquoi ?
V : Parce que je trouve qu'il est bien... j'ai bien décoré je trouve que le bébé est « mimi » et que j'ai bien fait la maison, voilà !
MT : D'accord, donc tu penses que c'est plus réussi comme dessin, et le moment, tu l'aimes bien ce moment là ?
V : Oui.
MT : Pourquoi tu l'aimes bien ?
V : Ben je l'aime bien parce que comme ça...
MT : D'accord, c'est un moment qui tu as frappé, avec la mère...
V : Oui.
MT : D'accord, eh bien merci Victoria, merci beaucoup.

ANNEXE 3 : LOGICIEL

A) Découverte libre du logiciel

(27 mars 2007)

[Discussion libre avec cinq enfants restés volontairement après la séance pendant le temps de la récréation : Léopold, Théo, Jeanne, Léa, et Néïma. Hélène, l'institutrice, est également présente.]

MT = Margherita Trefoloni
H = Hélène (l'institutrice)
L = Léopold
T = Théo
J = Jeanne
N = Néïma
L1 = Léa

MT : Comment ça s'est passé, alors ? Qu'est-ce que vous avez découvert ?

L : Ben on n'a même pas commencé *Le pain et la rue*.

T : Et des fois on était au même endroit.

MT : Jeanne ?

J : Moi j'ai regardé *L'Enfantement* et puis je me suis avancée jusqu'au chat noir et puis avant j'ai regardé *Le pain et la rue*.

L : Non, *Où est la maison de mon ami ?*, mais nous, Théo et moi, on a presque regardé tous les films, on a coupé une heure de film.

MT : Et vous avez trouvé un film que vous préférez ?

L et T : C'est le coing !

MT : Pourquoi ?

T : C'est trop marrant, au début ils essaient de le faire tomber, après ils réussissent et donc le coing il roule et il tombe dans l'eau et il fait des cascades.

L : [fait le geste de la cascade]

T : Et à la fin il y a quelqu'un qui le reprend et c'est dégoûtant parce qu'il le mange, il le croque et il donne aux bêtes.

L : Et aussi ce qu'est marrant c'est qu'il n'arrête pas de ressortir comme si on le faisait bondir.

H : Et pourquoi vous êtes allés prendre ce film-là ?

L : J'sais pas, parce qu'il était marrant.

MT : Mais vous vous souveniez du film, vous avez dit « ah tien, c'est celui-là... »

L : Non, non, on fait au pif, on sait plus les noms on les perd tous, on les mélange alors on les regarde et si c'est pas le bon on avance jusqu'à la fin et on choisit un autre.

H : Et comment tu avances ? Pourquoi tu sais que tu peux avancer ?

Les enfants : Il y a la petite flèche, tu la déplaces, tu cliques et tu la déplaces...

H : Et c'est la flèche que tu déplaces sur l'écran ?

L : Juste en dessous...

J : En dessous, la barre...

L : Où il y a play, pause...

H : Et avec les petits rectangles ?

L : Un petit truc [il met les mains en forme de triangle] et on la fait avancer...

H : Montre-nous là, il y a que celle-là qui fait avancer...

T : Non, il y a ça [et il montre le carreaux] si tu te mets là elle se met là.

MT : Est-ce qu'il y a écrit quelque chose ?

[Les enfants regardent dans la fenêtre des informations et lisent « Nostalgie de l'artisan, 2 minutes 56 »]

MT : Donc à quoi ça sert ?

L : Comme si c'était les actions, les différentes actions c'est pour différencier les actions on suit les monsieur et après on change de... de... monsieur. Et ça c'est le son. [il montre la forme d'onde]

H : Et ça tu t'en est aperçu comment ?

L : Parce que moi je regardais là et dès que ça passait sur des petits creux on entendait presque rien, quand ça passait sur des gros trucs on entendait... on était obligé de baisser le son et on le baissait là... [sur la barre de l'ordinateur]

H : Et toi ? Qu'est-ce que tu as choisi de regarder, Léa ?

L1 : Ben, j'ai regardé *Le pain et la rue* il me semblait plus long que d'habitude, j'ai regardé *Où est la maison de mon ami* ?

L : Entier ?

L1 : Non, pas en entier, juste des parties

H : Et comment tu choisissais, tu savais ce que tu voulais regarder ?

L1 : Un petit peu...

H : Alors, dis-nous ce que tu voulais regarder.

L : Mais comment tu le savais à quel moment c'était ?

L1 : Mais je ne sais pas !

L : Tu faisais au pif ?

L1 : Ben, voilà, je faisais au pif.

H : Oui, mais pourtant tu savais que tu voulais regarder quelque chose ? Alors, qu'est-ce que tu voulais regarder par exemple ?

L1 : Je voulais plutôt regarder quand il arrive à... enfin, quand la deuxième fois à l'école, quand il revient et qu'il donne le cahier à son ami, quand il...

H : À la fin ?

L1 : Oui à la fin

H : Et alors là tu pourrais nous le montrer ?

L1 : Oui.

L : Nous on a fait au pif.

H : Elle n'a pas fait au pif, elle sait un peu...

MT : Et donc tu as regardé la fin ? Tu l'as faite dérouler comme ça ?

L1 : non, j'ai regardé d'autres parties, j'ai regardé le début, j'ai regardé vers le milieu aussi et après j'ai cliqué sur quelques autres parties...

T : Nous pour mettre le coing on a fait au pif on a fait « Film » on a fait « Bibliothèque » et puis « Correspondance » et c'était le quatre.

MT : Et toi qu'est-ce que tu as fait, Neïma ?

N : J'ai regardé *Où est la maison de mon ami* ? Je voulais pas choisir un chapitre, je voulais regarder quelques moments mais pas, pas précisément quelques moments, des moments comme ça je ne savais pas trop c'étaient lesquels...

MT : D'accord, et comment tu as fait Neïma ? Montre-moi.

N : J'ai regardé quelque moment, par exemple j'ai regardé celui-là [elle clique sur les carreaux des séquences narratives de Bergala] et j'ai vu c'était quel moment, parce que si je fais ça, [elle passe la souris sur la ligne des séquences] ça me montre quel moment ici mais je savais pas forcément c'était quelque moment, je choisissais au pif.

MT : Est-ce que tu reconnaissais quand tu lisais là ? Quand tu choisissais tu reconnaissais les moments du film ?

N : Oui.

MT : Neïma, est-ce que tu as regardé d'autres films ?

N : Non.

MT : Et toi, Léa ?

L1 : J'ai regardé les *Correspondances*, c'est celles que j'ai regardées en premier.

J : J'en ai regardé deux mais je les ai pas regardé entier.

B) Explication des fonctionnalités

(3 avril 2007)

[Découverte du logiciel, affichage des personnages, présentation de la fonction « bout-à-bout ».
Choisir son moment préféré, mettre du texte, changer la couleur de fond du texte]

MT : Margherita Trefoloni
E : enfant indéterminé

a) Transcription des souvenirs avant de réutiliser LDT - groupe I

MT : À votre avis à quoi ça sert le logiciel ?

Rodrigue : À chercher des informations.

MT : Oui, sur quoi ?

Rodrigue : Sur Kiarostami et Erice.

MT : Oui et puis... ?

E : À voir les films.

MT : Et puis on peut faire quoi encore ?

Esther : On peut chercher des informations sur la vie de Kiarostami et Erice.

MT : Oui ; ça pas encore mais on va le faire.

Matthias : Et puis on pouvait cliquer sur les pics.

MT : Oui, c'était quoi ça ?

Jérémy S. : C'était pour avancer le film ou reculer le film.

Matthias : Tu allais dans des films différents.

MT : Oui, et puis ?

Esther : on peut retrouver des images.

MT : Oui, comment on faisait pour retrouver des images ? Vous vous souvenez, qu'est-ce que c'était cette ligne avec tous les carrés ?

E : Eh ben, quand on bougeait la ligne ça faisait avancer le film.

MT : Oui et après ?

E : Faire bouger les images.

Jérémy S. : À faire marcher le film.

b) Transcription des souvenirs avant de réutiliser LDT - groupe II

MT : À quoi ça sert ce logiciel selon vous ?

Nina : Ça sert à se souvenir du film qu'on a vu.

MT : Oui, et puis... ?

Simon : Pour ceux qui ne l'ont pas vu ça sert à le connaître.

MT : Oui.

Jeanne : À travailler dessus.

Nina : À les revoir pour bien les connaître.

C) Transcription des textes

(3 avril 2007)

[En classe. Après la séance, chaque enfant est invité réfléchir et écrire autour de cette question : « Qu'est-ce que vous avez appris, avec *Lignes de temps* ? À quoi ça sert ? »]

Catherine : J'ai appris qu'on peut regarder un film sur *Lignes de temps*. J'ai appris qu'on peut photographier son image préférée. J'ai appris que si Marie a un morceau de film préféré on peut marquer c'est le morceau préféré de Marie.

Jérémy R. : C'est un logiciel des films et nous pouvons voir des films et aussi deux films en même temps. On peut mettre les films rapprochés. On a aussi appris le bout-à-bout et on peut changer de couleur. On peut fabriquer des films.

Benjamin : J'ai appris que on pouvait aller sur le logiciel : *Lignes de temps* et on pouvait ouvrir des fenêtres ou regarder des films de Abbas Kiarostami et de Victor Erice, on peut aussi découper des films.

Rui-Filipe : j'ai appris à regarder des images et le pain et la rue sur la fenêtre bébé. Avec beaucoup de bébés on fait des bébés.

Victoria : On peut regarder des films. On peut en regarder deux en même temps. On peut choisir notre moment préféré et faire un titre avec la couleur qu'on veut. On peut mettre notre prénom au début du film. Ce logiciel sert à étudier sur les films.

Garance : J'ai appris que sur le logiciel on peut mélanger les films. On peut regarder les films. J'ai appris qu'on pouvait mettre deux morceaux d'un film à coté des autres. On peut choisir notre couleur.

Hayat : J'ai appris que avec un ordinateur on peut regarder des films. Et j'ai appris que on pouvait faire un bout-à-bout. Avec un bout-à-bout on peut prendre deux films en même temps sur le même ordinateur.

Jérémy S. : J'ai appris qu'on a regardé un film qu'on a déjà vu en premier année de CE1 et c'est un logiciel que Margherita nous a appris et pour changer les films on va cliquer sur film et on peut faire un film mais même un film pour s'amuser.

Mina : J'ai appris qu'on pouvait faire un petit film avec des autres bouts et qu'on pouvait sauvegarder les moments préférés. J'ai aimé le film et des moments que j'ai aimé pas trop mais j'ai aimé avec Margherita.

Rodrigue : J'ai appris que je regarde un film sur *Lignes de temps*. Et aussi j'ai appris que je peux photographier des mes films préférés.

Nina : J'ai appris qu'il y avait un bout-à-bout. Ça sert à mettre plein de moments de plusieurs films. Et après on voit dans un grand film les petits morceaux qu'on a choisis. On a vu aussi des ondes.

Diego : J'ai appris que le bout-à-bout sauvegarde notre partie préférée.

Gabrielle : J'ai appris que le bout-à-bout servait à sauvegarder notre moment préféré en même temps. J'ai appris aussi comment on pouvait regarder les films de Victor Erice ou de Abbas Kiarostami. Ça servait à s'en souvenir ou à les apprendre par cœur. J'ai trouvé ça très bien.

Léa : Le logiciel où nous sommes allés servait un peu à nous souvenir des films et à découvrir des nouvelles choses. C'était très bien, j'ai adoré. J'ai appris qu'on pouvait mettre deux images en même temps. On nous a montré ce logiciel pour étudier des films.

Théo : J'ai appris qu'on pouvait regarder un film sur *Lignes de temps*. J'ai appris que quand on bougeait la ligne rouge ça met un autre moment du film.

Jeanne : J'ai appris que pour utiliser le logiciel on doit cliquer sur *Lignes de temps* et j'ai aussi appris que pour changer de moment on doit cliquer sur la ligne en dessous de l'écran. On peut aussi fabriquer des films avec les images d'autres films.

Esther : J'ai appris que pour regarder le film il fallait un casque pour regarder un film on clique sur film après bibliothèque et qu'on choisit soit Kiarostami, ou Erice et tu choisit le film que tu veux, et pour changer de moment il y a une ligne de carrées et pour changer de son sur une autre ligne.

Paul : J'ai appris qu'on pouvait mettre plusieurs images de différents films et inventer un petit film. On peut mettre huit images et tout montrer en même temps.

Simon : Le logiciel *Lignes de temps* permet de regarder des films d'Erice et de Kiarostami il permet aussi de faire des films avec des bouts des films quand on va sur bout-à-bout.

Marie : nous avons découvert un logiciel qui s'appelle *Lignes de temps* ce logiciel est très bien.

Matthias : J'ai bien aimé quand le coing se détache de la branche et qu'il tombe dans l'eau, il se laisse glisser et un berger ramasse le coing. Il le croque et le donne à un mouton. On peut cliquer sur le son et on va dans différents films. On a fait ça pour développer notre imagination. On a cliqué sur bibliothèque et on a vu les noms de Erice, Kiarostami.

Eliott : C'est un logiciel des films et du son. On peut fabriquer des films avec bout-à-bout

Constance : J'ai appris que le logiciel *Lignes de temps* c'est tous les films de Victor Erice et Kiarostami. Quand on clique sur le film après correspondance il y aura correspondance 1, 2, et 4. Ça peut être la même chose avec : Kiarostami et Erice.

Solène : Nous pouvons voir des films. On peut voir deux films. On peut changer les films. On peut agrandir l'écran. On peut savoir la hauteur du son et le temps du film. On peut faire les moments préférés. On peut voir le bout-à-bout. Il y a le bout-à-bout. Grace au bout-à-bout on peut avoir deux écrans. Il y a plusieurs bout-à-bout. On peut aussi avoir des films qu'on connaît pas.

Chong-Yang : j'ai appris beaucoup de choses correspondant à l'ordinateur. J'ai aussi appris sur l'Internet.

D) Choix des scènes

(26 et 30 avril, 10 et 15 mai 2007)

	B	C	C	C	D	E	G	G	H	J	J	J	J	K	L	L	L	M	M	M	N	N	P	R	S	S	T	V	Tot	
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
2					1																				1				2	
3								1		1												1						1	4	
4																		1					1						2	
5						2					3													1					3	
6		3			2	1	1				4				1	1	1	1						2				2	11	
7													1																1	
8							2p			2								2											3	
9	1							2			2	1										1	2	3		2		3	1	10
10				1												2						2			3				4	
11	2		1		3		3p		1		2											3		4		3		2	10	
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
13					4												2												2	
14																						3						3	2	
15											3																		1	
16									2		1			3					1						3	2			6	
17			2															3								1			3	
18															2														1	
19	3													2						2				2					4	
20											3								2										2	
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
22	4							3																					2	
23			3			3	4p		3											3					4				6	
24												2			3			4											3	
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
26		1																											1	
27				2																									1	
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
30																	3												1	
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	/	
32				3										4															2	
33		2p 4p										3							3	4	4		4					6		
34									4	4				1															3	
35				4		4					4				4	3	4						4					4	8	
36								4								4			4									4	4	

Présentation des choix de la totalité des enfants. Sur la première colonne de gauche on trouve les numéros correspondant aux séquences prédécoupées du film. Chaque colonne représente le choix d'un enfant : la lettre en haut correspond à l'initial du nom de l'enfant, les numéros indiquent l'ordre dans lequel les enfants ont composé les scènes choisies. La lettre « p » indique que l'enfant a fait un choix personnel en convoquant d'autres critères de description du film (affichage des personnages). Les scènes 1, 12, 21, 25, 28, 29, 30, n'ont pas été choisies.

TABLE DES FIGURES

- Fig. 1. Copie d'écran de *Lignes de temps*. p. 5
Fig. 2. Visualisation graphique de la logique de diffusion du logiciel. p. 6
Fig. 3. Le chemin en « Z ». p. 58
Fig. 4. Exemples de chemins (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} dessin). p. 58
Fig. 5. La porte bleue (3^{ème} dessin). p. 59
Fig. 6. Le fabricant de portes (4^{ème} dessin). p. 59

TABLEAUX

- Tab. 1. Récurrences premier dessin. p. 56
Tab. 2. Récurrences deuxième dessin. p. 56
Tab. 3. Récurrences troisième dessin. p. 57
Tab. 4. Récurrences quatrième dessin. p. 57
Tab. 5. Visualisation graphique des réponses des enfants. p. 60-61
Tab. 6. Réponses des enfants sur le logiciel (1). p. 65
Tab. 7. Réponses des enfants sur le logiciel (2). p. 66
Tab. 8. Scènes choisies par les six enfants. p. 69
Tab. 9. Représentation graphique des bout-à-bouts des enfants. p. 70

INDEX DES NOMS

ADORNO, T.W., 14.
ARENDT, H., 20.
BARBIER, R., 26, 41.
BAZIN, H., 25-26, 38.
BEAULIEU, D., 23.
BENJAMIN, W., 17-20, 87-89.
BERGALA, A., 7-8, 23-25, 31,
68-69, 90-91.
BOURDIEU, P., 14, 103.
CAUNE, J., 16, 18, 20.
CHARLES, S., 13, 34.
DARBEL, A., 103.
DARRAS, B., 53, 103.
DE CERTEAU, M., 15, 38-39,
98, 104.
DEWEY, J., 21-22, 26-27, 42,
53, 87.
HOGGART, R., 15, 30.
HORKHEIMER, M., 14.
KAUFMANN, J.-C., 51.
LAPOINTE, J., 41, 43.
LIPOVETSKY, G., 13, 21, 34.
MARROW, A.J., 28.
MARTIN BARBERO, J., 15.
MATTELART, A., 15,16.
MICHAUD, Y., 20-21.
MILL, J.S., 28.
MORIN, E., 14.
MUCCHIELLI, A., 50.
NEVEU, E., 15,16.
PASOLINI, P.P., 15-16.
PASSERONS, J.-C., 14.
PREVOST, A., 26.
RESWEBER, J.-P., 28, 40.
ROSNAY, J. (de), 43.
STIEGLER, B., 1, 3-4, 6, 9-13,
16-17, 22, 29-31, 38-39, 88-89,
101, 103-104.
WILLIAM, R., 15, 30.

REFERENCES

- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. (1974 [1947]). « La production industrielle des biens culturels » dans *La Raison dialectique*. Paris, Gallimard.
- ARBORIO, A.M. & FOURNIER P. (2005). *L'Enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris, Nathan.
- ARENDT, H. (1972). *La Crise de la culture*. Paris, Gallimard.
- BARBIER, R. (1996). *La Recherche-action*. Paris, Ed. Economica..
- BAZIN, H. (2004). *Textes de base. Pour la mise en place d'espaces de recherche-action*. Retrived April 27, 2006, from <http://www.recherche-action.fr/Web/Doc%20ext/txt-base.htm>.
- BEAULIEU, D. (1993). « L'éducation artistique : chronique d'une idée dans le siècle » dans « L'enfant vers l'art » in *Autrement*, n. 139. Paris, Éd. Autrement.
- BENJAMIN, W. (2000 [1936]). rééd. « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique » in *Œuvres III*. Paris, Gallimard. p. 269-316.
- BERGALA, A. (2002). *L'Hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du cinéma.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2006 [1992]). *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU, P. & PASSERONS, J.-C. (1963). « Sociologues des mythologies et mythologies des sociologues », in *Les Temps modernes*, n°211, p. 998-1021.
- BOURDIEU, P., & DARBEL, A. (1969). *L'Amour de l'art*. Paris, Minuit.
- BOUTIN, G. (2000). *L'Entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Québec), Presses Universitaires du Québec.
- CAUNE, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble, PUG.
- CAUNE, J. (2006). *La Démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle*. Grenoble, PUG.
- DARRAS, B. (1996). *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris ESF.
- DARRAS, B. & KINDLER A.M. (1999). « Le musée, l'école et l'éducation artistique » in *Publics & Musées* (sous la direction de B. Darras) n. 14. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. p. 15-35.
- DARRAS, B. (2006). *De l'éducation artistique à l'éducation culturelle*. Retrived December 12, 2006, from http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/0c4b248bda6855a47330584011b68817Bernard+Darras.pdf
- DE CERTEAU, M. (1990 [1980]). *L'Invention du quotidien I. Arts de faire*. Paris, Gallimard.

- DEWEY, J. (2005 [1934]). *L'Art comme expérience*. Paris, Farrago.
- GAZEAU, M.T. (1974). *L'Enfant et le musée*. Paris, Ed. Ouvrières.
- HEINICH, N. (2004). *La Sociologie de l'art*. Paris, La Découverte.
- HÉRITIER, F. (2001). *Innovation, invention, découverte*. Retrived June 3, 2007 from <http://1libertaire.free.fr/FHeritier08.html>.
- HOGGART, R. (1970 [1957]). *La Culture du pauvre*. Paris, Minuit.
- KAUFFMAN, J.-C. (1996). *L'Entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- LAPOINTE, J. (1993). « L'approche systémique et la technologie de l'éducation ». in « Les fondements de la technologie éducative » in *Educatechnologiques*, Vol. 1. Retrived June 20, 2007 from <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>.
- LIPOVETSKY, G. (2004 [1987]). rééd. *L'Empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris, Gallimard.
- LIPOVETSKY, G. & CHARLES, S. (2004). *Les Temps hypermodernes*. Paris, Grasset & Fasquelle.
- MALRAUX, A. (2004). *Le Musée imaginaire*. Paris, Gallimard.
- MARROW, A.J. (1972). *Kurt Lewin*. Paris, ESF.
- MARTIN BARBERO, J. (2002 [1987]). *Des médias aux médiations. Communication, culture et hégémonie*. Paris, CNRS.
- MATTELART, A, & NEVEU, E. (2003). *Introduction aux Cultural Studies*. Paris, La Découverte.
- MERLEAU-PONTY, M. (2005). *L'Œil et l'esprit*. Paris, Gallimard.
- MICHAUD, Y. (2003). *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris, Stock.
- MILL, J.S. (1998). *L'Utilitarisme. Essai sur Bentham*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MILLET, C. (1994). *L'Art contemporain en France*. Paris, Flammarion.
- MORIN, E. (1962). *L'Esprit du temps I. Névrose*. Paris, Grasset.
- MUCCHIELLI, A. (sous la direction de) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, Armand Colin.
- PASOLINI, P.P. (1976). *Écrits corsaires*. Paris, Flammarion.
- PREVOST, A. (1996). *Problématique de la formation action*. (Mémoire de DEA soutenu à l'Université Paris 8 en 1996 sous la dir. de René Barbier). Retrived June 5, 2007, from <http://www.barbier-rd.nom.fr/A.P.DEATitre.html>.
- RESWEBER, J.-P. (1995). *La Recherche-action*. Paris, PUF.
- ROSNAY, J. de. (1975). *Le Macroscopie: vers une vision globale*, Paris, Seuil.

STIEGLER, B. (2001). *La Technique et le temps. Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Paris, Galilée.

STIEGLER, B. (2004). *De la misère symbolique 1 – L'époque hyperindustrielle*. Paris, Galilée.

STIEGLER, B. (2004). *Le Désir asphyxié, ou comment l'industrie culturelle détruit l'individu*. Retrived November 10, 2006 from <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/06/STIEGLER/11261>.

STIEGLER, B. (2005). *De la misère symbolique 2 – La catastrophe du sensible*. Paris, Galilée.

STIEGLER, B. (2006). *Des mains et des pieds*. Paris, Ed. Bayard.

WILLIAMS, R. (1974). *Television, technology and cultural form*. Londres, Fontana.

WINKIN, Y. (1996). *Anthropologie de la communication*. Bruxelles, De Boeck.

INTRODUCTION	1
1. PRESENTATION DU DOMAINE	3
1.1. LE CONTEXTE	3
1.2. L'ETUDE	7
1.3. LE CHERCHEUR	9
2. ETAT DE LA RECHERCHE	11
2.1. LES TEMPS HYPERMODERNES	11
2.1.1. <i>Un autre point de vue</i>	13
2.1.2. <i>Des industries culturelles à la culture de masse : la question du médium</i>	14
2.2. LA DEMOCRATISATION CULTURELLE	18
2.3. L'EXPERIENCE DE L'ART	21
2.3.1. <i>Un exemple de médiation du cinéma d'auteur</i>	23
2.4. LA METHODOLOGIE	25
2.4.1 <i>Petite histoire de la recherche-action</i>	26
3. PROGRAMME DE RECHERCHE	30
3.1. LES QUESTIONS INITIALES	30
3.1.1. <i>Les pré-requis théoriques</i>	30
3.1.2. <i>La pratique de l'utilisateur</i>	31
3.1.3. <i>Le positionnement du chercheur</i>	32
3.2. LA PROBLEMATIQUE	32
3.3. LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE	33
3.4. HYPOTHESES ET ABDUCTIONS	34
3.5. METHODES RELATIVES AUX HYPOTHESES	37
3.6. PRESENTATION ET DISCUSSION DES METHODES	38
4. MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	45
4.1. PRESENTATION DU CADRE	45
4.1.1 <i>Le « public » scolaire</i>	46
4.1.2. <i>Les enseignants</i>	47
4.1.3. <i>Résistances</i>	48
4.2. COLLECTE DES DONNEES	50
4.3. TRAITEMENT DES DONNEES	53
4.4. PRESENTATION DES RESULTATS	54
4.4.1. <i>Les dessins - récurrences</i>	55
4.4.2. <i>Les entretiens</i>	60
4.4.3. <i>Découverte libre du logiciel</i>	64
4.4.4. <i>Réalisation de « regards signés »</i>	67
4.4.5. <i>Les conclusions des enfants</i>	83
4.5. INTERPRETATION DES RESULTATS	86
4.6. DISCUSSION DES RESULTATS	91
5. VERIFICATIONS	93
5.1. CONFIRMATION/INFIRMATION DES HYPOTHESES	93
5.2. CONFIRMATION/INFIRMATION DE LA PROBLEMATIQUE	99
CONCLUSIONS	101
ANNEXES	105
ANNEXE 1 : DESSINS	106
A) DESSINS APRES LA PREMIERE PROJECTION DE OU EST LA MAISON DE MON AMI ?	106
B) DESSINS DE MEMOIRE (TROIS MOIS APRES LA PREMIERE PROJECTION)	108
C) DESSINS APRES LA DEUXIEME PROJECTION DE LA PREMIERE PARTIE DU FILM	110

D) DESSINS APRES LA DEUXIEME PROJECTION DE LA DEUXIEME PARTIE DU FILM	111
ANNEXE 2 : ENTRETIENS.....	114
A) GUIDE D'ENTRETIEN.....	114
B) TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	116
ANNEXE 3 : LOGICIEL	132
A) DECOUVERTE LIBRE DU LOGICIEL	132
B) EXPLICATION DES FONCTIONNALITES	134
C) TRANSCRIPTION DES TEXTES	135
D) CHOIX DES SCENES	137
TABLE DES FIGURES.....	138
TABLEAUX	138
INDEX DES NOMS	139
RÉFÉRENCES.....	140