



**L'EDUCATION AU CINEMA
DANS LE CONTEXTE NUMERIQUE
HARMONISER LES OUTILS, LES PRATIQUES
ET LES FINALITES D'APPRENTISSAGE.**

RAPPORT D'ACTIVITES

Caroline Archat Tatah

JANVIER 2013

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT	4
1ERE PARTIE : DES ACTIONS POUR LA RECHERCHE	5
I. COMPRENDRE ET ANTICIPER UN PHENOMENE	5
II. OUTILS ET PRATIQUES NUMERIQUES. POURQUOI LIGNES DE TEMPS ?	9
1. UN OUTIL POUR OBSERVER, EXPLORER UN FILM	9
2. UN OUTIL POUR MONTRER, PARTAGER SON REGARD ET SA Pensee	14
III. L'EDUCATION SCOLAIRE AU CINEMA : QUELS ENSEIGNEMENTS ? QUELS APPRENTISSAGES ?	18
1. PROCESSUS CULTUREL, APPRENTISSAGES ET PRATIQUES LANGAGIERES	18
2. PROGRAMMES ET MISSIONS EDUCATIVES : DE QUELS ENSEIGNEMENTS S'AGIT-IL ?	19
3. ETUDIER UN FILM : QU'EST-CE QUI SE JOUE SUR LE PLAN DES APPRENTISSAGES ?	21
a. <i>Entrer dans un film par le récit</i>	22
b. <i>Entrer dans un film par une thématique</i>	22
c. <i>Etudier la forme cinématographique</i>	23
d. <i>Explorer un film dans sa dimension d'œuvre</i>	24
e. <i>L'effet produit sur le spectateur</i>	24
2EME PARTIE : USAGES SCOLAIRES DE LIGNES DE TEMPS	26
IV. ENTRER DANS UN FILM. DES QUESTIONS QUI APPARAISSENT DES L'ECOLE PRIMAIRE	28
1. REVOIR UN FILM ET ENTRER DANS UN UNIVERS CINEMATOGRAPHIQUE.....	29
2. QU'Y A-T-IL DANS UN FILM ? UNE HISTOIRE, MAIS ENCORE	30
3. QU'EST-CE QU'UN MOMENT AU CINEMA ?	33
4. LE CINEMA, C'EST LA VERITE DU MENSONGE	40
V. POURQUOI ET JUSQU'A QUEL POINT MANIPULER LES IMAGES CINEMATOGRAPHIQUES ?	42
1. DE LA THEMATIQUE AU MOTIF VISUEL.....	44
2. L'ANCRAGE D'UN FILM DANS LE DISCOURS : ORIENTER LE POINT DE VUE	45
3. OBSERVER ET DECRIRE LE CINEMA COMME EN LITTERATURE	53
4. COMPARER POUR COMPRENDRE LA MISE EN SCENE	59
5. FORMULER ET TESTER UNE HYPOTHESE INTERPRETATIVE.....	60
3EME PARTIE : DES PISTES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	64
VII. ATELIER POUR LES CLASSES PRIMAIRES	65
1. COMMENT LES PERSONNAGES SONT-ILS CADRES ?	68
2. TRAVELLING HORIZONTALS ET PASSAGE DES MONDES.....	69
3. POURQUOI LE TRAIN?.....	70
VIII. ATELIER POUR LES CLASSES DE LYCEES OPTION CINEMA	73
1. CHEMINER DANS YELEEN A PARTIR D'UNE THEMATIQUE : LE VOYAGE INITIATIQUE DE NYANANKORO.....	73
2. OBSERVER COMMENT LES RAPPORTS ENTRE LA MERE ET LE FILS SONT FILMES : MIROIRS ET JEUX DE REGARDS.....	76
3. QUESTIONNER DES EVIDENCES.....	78
4EME PARTIE : POINTS D'ARRIVEE ET CONCLUSION	80
IX. L'ANNOTATION, UNE PRATIQUE DE LA LITTERACIE	80
X. PROBLEMES ET OUVERTURES	84

*« Jadis, la cinéphilie ne se transmettait pas, elle se conquérait.
Aujourd'hui le cinéma est devenu un enseignement.
Je ne suis pas sûr qu'on puisse réellement apprendre à aimer un film.
L'important c'est que l'élève en perçoivent la complexité. »*
La dvdéothèque de Jean Douchet

Avertissement

Ce texte s'inscrit dans la suite d'un travail universitaire sur les enjeux d'apprentissage de l'éducation artistique en milieu scolaire. Ce travail a été l'occasion d'expérimenter un outil numérique pour l'éducation au cinéma comme révélateur des possibilités et des difficultés que rencontre l'institution scolaire dans ses missions de transmission de la culture et de la formation critique. Si, en effet, les institutions culturelles partenaires de l'éducation nationale privilégient la promotion d'un contenu d'exposition ou d'une programmation, si l'école tente d'insérer ces contenus dans les enseignements artistiques et pluridisciplinaires, les modalités de leur étude et de leur appropriation par les élèves sont encore peu connues. En d'autres termes, le contact direct avec les œuvres bien qu'essentiel ne suffit pas à l'inscription du plus grand nombre dans la culture. Parler d'éducation artistique ou d'enseignement de l'histoire des arts aujourd'hui suppose par conséquent de dépasser l'objectif de démocratisation de l'accès aux œuvres et d'inventer des situations, des outils, des activités pour construire des postures d'interprétation et de réflexion, pour favoriser le regard critique et la compréhension des processus créatifs.

Partant de ce constat, ce texte présente les explorations qui ont servi à approfondir la réflexion sur les conditions d'un tel travail éducatif. Il propose une synthèse des usages scolaires de l'outil *Lignes de temps* dans des classes de la maternelle au lycée depuis 2006 et tente de clarifier ce qu'il est possible ou non d'enseigner et d'apprendre avec le cinéma à l'école ou dans les institutions culturelles partenaires au moyen d'un outil numérique de lecture et d'annotation de contenus audiovisuels.

Cette étude n'aurait pu se réaliser sans la participation active et l'esprit aventureux des élèves, premiers concernés par ce travail, et de leurs enseignants Hélène Valencien, Anne Laforge, Pascale Kierren, Isabelle Bréant, Jean-Marie Bourguignon, Irène Munch, Jean-Luc Faure, Marianne Puig, Philippe Zill ainsi que les responsables de leurs établissements. Je tiens également à exprimer ma gratitude à Vincent Lassalle de l'Inspection académique de la Seine Saint-Denis pour son soutien, à Frédéric Lavigne et Geneviève Gambini du Forum des Images pour leur intérêt et la qualité de la collaboration qui a été menée, à Nathalie Berthon de la Mission Arts et Culture de l'Académie de Paris, à Maud Vaintrub de la Mission Cinéma de la Ville de Paris, à Teresa Faucon et à Perrine Boutin de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris III pour la confiance dont elles ont fait preuve. Enfin, ce travail n'aurait pas existé sans la présence fidèle de Thibaut Cavalié, Marta Boni et Amaury Belin sur le terrain, sans le support constant de Bernard Stiegler et de Vincent Puig.

1^{ère} partie : Des actions pour la recherche

I. COMPRENDRE ET ANTICIPER UN PHENOMENE

L'Institut de Recherche et d'Innovation s'est engagé, depuis 2006, sur la voie d'une expérimentation d'un outil numérique qu'il développe pour l'éducation au cinéma. Créée sous l'impulsion du philosophe Bernard Stiegler pour anticiper, accompagner et analyser les mutations dans les pratiques culturelles permises par les techniques numériques, cet institut (IRI) contribue à les faire émerger dans le monde éducatif¹. Son action s'inscrit dans le projet de poursuivre et de consolider l'effort de démocratisation culturelle initié par André Malraux dès 1959 qui vise l'accès du plus grand nombre aux productions artistiques classiques et contemporaines. Il s'agit de développer chez les plus jeunes la capacité de s'orienter dans cet environnement des images et des productions artistiques et de réduire les inégalités face aux savoirs et à la culture.

Cependant, aussi volontariste fut-elle, la politique culturelle de la deuxième partie du XX^e siècle n'a pas atteint les objectifs fixés. Les enquêtes d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des français montrent que malgré les efforts d'équipement et le déploiement de dispositifs de médiation ces inégalités persistent². La faiblesse de l'évolution de la fréquentation des lieux culturels et l'absence de réduction des écarts entre les milieux sociaux restent significatives. Les écrans largement présents dans les foyers sont devenus le support privilégié de nos rapports à la culture. Ils ne sont pas pour autant déclencheurs de grands changements. Au contraire, les écarts se creusent avec internet, car celui-ci concerne prioritairement les catégories de population les plus investies dans le domaine culturel³. Si cette politique de généralisation de l'accès aux œuvres avec les offres de médiation qu'elle a largement favorisées ne suffit pas à résoudre ces inégalités, il faut, semble-t-il, regarder du côté de ce que font concrètement les institutions éducatives avec et pour les élèves, c'est-à-dire, l'école et ses partenaires culturels (cinémathèques, musées, théâtres, centres d'art, etc.).

Structurellement situé au croisement de ces deux institutions, c'est-à-dire ni dans l'une (comme un service pédagogique ou éducatif d'une institution culturelle), ni dans l'autre (comme une mission académique de l'Éducation nationale ou un pôle ressources), l'Institut de Recherche et d'Innovation soutient le travail des enseignants dans leurs tentatives d'étudier des œuvres cinématographiques en classe et se préoccupe de ce qui se passe au niveau des apprentissages. Pour réaliser cette mission, il développe des outils potentiellement favorables à cette réappropriation des œuvres dans et par l'école et étudie les différentes modalités d'usage propices aux transformations des expériences de chacun.

Son action se développe dans un contexte technique auquel l'espace scolaire n'est pas indifférent. Les environnements numériques de travail (ENT) se généralisent depuis les années 1980. Les cartables et les bureaux numériques, une gestion centralisée des emplois du temps et des évaluations, ainsi que des ressources en ligne pour aider les enseignants à préparer leurs cours se multiplient. Les concepteurs de ces ENT facilitent l'accès, le contrôle ou le partage de données. Cependant, si des offres pédagogiques figurent déjà en nombre sur des interfaces open

¹ KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Ed. Mille et une nuits, Coll. Les Petits livres n°80, 2012, pp. 19-29.

² DONNAT Olivier, *Les Pratiques culturelles des français : enquête 1997*, Paris : La Documentation française, 1998, p. 218. DONNAT Olivier, *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Ministère de la culture ; Département des Etudes de la Prospective et des Statistiques (DEPS), 2003. DONNAT Olivier, *Les Pratiques culturelles des français à l'ère numérique, Enquête 2008*, Paris : Éditions la Découverte, 2009.

³ : « Ainsi, la probabilité d'avoir été, au cours des douze derniers mois, dans une salle de cinéma, un théâtre ou un musée ou d'avoir lu un nombre important de livres croît-elle régulièrement avec la fréquence des connexions. », DONNAT Olivier, *Les Pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008*, Culture études, 2009-5, Ministère de la Culture et de la Communication.
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

sources ou non, la pertinence de leurs utilisations pour les apprentissages est encore insuffisamment explorée. C'est une spécificité de l'IRI que de vouloir contribuer à la réflexion sur les relations qui se tissent entre outils numériques, usages et apprentissages. Sur le web, chacun est plongé dans l'immédiateté des échanges communicationnels⁴. Cette brutalité des commentaires, l'omniprésence des signaux et des liens à actionner sans distance, sans silence entraînent des formes d'addiction à des modes d'échange qui n'ont pas grand-chose à voir avec la pensée libre et la connaissance. En suivant la thèse du pharmakon défendue par Bernard Stiegler, les technologies numériques présentent des possibilités tout autant toxiques que curatives pour les individus⁵. Si rien ne permet d'affirmer radicalement que l'expansion de l'information et de la communication aide ou empêche les individus d'apprendre et de se situer dans le monde des images et des productions artistiques, le contexte technique actuel définit bien un cadre aux implications variables sur ce que Jack Goody entend par « littéracie »⁶. La littératie est la possibilité de se servir du langage sans le réduire à la transmission d'une idée ou d'une information préexistante. Elle suppose une transformation de l'énonciateur, en même temps qu'il élabore son discours. Elle se comprend comme mise en œuvre lexicale, syntaxique et discursive radicalement inséparable d'une pratique, d'un système de pensée et de modalités d'interactions⁷. David R. Olson le rappelle très justement : « il faudra toujours des personnes sérieuses et réfléchies pour faire quelque chose de l'information disponible » pour éviter l'envahissement, la surcharge ou la désorientation dans le flux des informations disponibles⁸. Les usages numériques de la lecture et de l'écriture supposent donc des utilisateurs compétents, dotés d'une grande responsabilité non seulement vis-à-vis de « l'établissement du texte pour la lecture, mais aussi de la technologie, de leur propre formation et de leur participation au réseau des lecteurs »⁹.

Compte tenu de ces remarques, les modalités du travail éducatif dans le présent que nous vivons impliquent des compétences de lecture et d'écriture, des aptitudes à la publication comme présentation organisée de contenus. Elles supposent également des activités orientées sur le traitement de l'information plus que sur l'accès ou la transmission de celles-ci, et conduisent à des changements qui nécessitent d'être identifiés. L'IRI se donne précisément pour tâche d'étudier ces pratiques numériques scolaires et périscolaires pour aider les plus jeunes à adopter des postures critiques et créatives¹⁰. Pour cela, il accorde une importance capitale aux images comme élément contributif des pratiques littératiées de lecture, d'écriture et de publication sur le Web. L'extension des usages du langage ne peut en effet se concevoir indépendamment du rôle des images dans les procédés de communication. Signes, objets de propagande ou de manipulation, mais aussi, traces inépuisables de l'activité artistique et culturelle des hommes, les images numériques constituent elles aussi un pharmakon. Elles sont tout autant une mémoire de l'activité humaine, le témoin d'événements les plus lointains et inaccessibles que le lieu du voyeurisme et

⁴ Inventé par Tim Berners-Lee, la pratique de la lecture sur le Web s'exerce dans un « environnement textuel ».

⁵ Voir le développement de la théorie du pharmakon par Bernard Stiegler :

<http://arsindustrialis.org/pharmakon><http://wikiwix.com/cache/?url=http://arsindustrialis.org/pharmakon&title=http%3A%2F%2Farsindustrialis.org%2Fpharmakon>. On trouve également chez d'autres auteurs l'idée d'une dualité des objets techniques (Jacques Ellul, *Le Bluff technologique*).

⁶ GOODY Jack, WATT Ian, *The consequences of literacy*, 1968 (1963), cité par David R. OLSON, « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody », *Pratiques* n°131/132, Décembre 2006, pp. 83-93.

⁷ « (...) les formes écrites (...) ont marqué un changement important non seulement dans la nature même des transactions mais aussi dans les « modes de pensées » qui leur correspondaient, si du moins par « modes de pensée » on désigne les opérations formelles, cognitives et linguistiques auxquelles cette nouvelle technique intellectuelle a ouvert la voie », GOODY Jack, *Ibid.* p. 244 et p. 252.

⁸ OLSON David R., « Penser et repenser l'école », Entretien avec David R. Olson, Revue *Skole.fr*.

⁹ GIFFARD Alain, « Lecture numérique et culture écrite », *Skole.fr*

¹⁰ L'IRI s'inscrit ainsi dans les orientations du Centre National du Numérique qui cherche à « mettre l'école au centre d'une société précisément numérique, à la fois parce que l'apprentissage de cette « compétence » sert les missions de l'école, et parce que l'école elle-même doit pouvoir exploiter son potentiel Rapport du Centre national du numérique : Permettre le choix du numérique à l'école, 2010.

de l'obscénité. Depuis la dénonciation par Guy Debord de la société du spectacle en 1967, les avancées techniques ont largement contribué à ce « glissement généralisé de l'avoir au paraître (...). Là où le monde réel se change en simples images, les simples images deviennent des êtres réels, et les motivations efficientes d'un comportement hypnotique »¹¹. Cette tendance à l'utilisation formatée et insipide, fractionnée et spectaculaire des images trouve dans la figure du spectateur critique et émancipé sa contradiction. L'action éducative consiste alors à organiser des confrontations répétées et réfléchies aux œuvres audiovisuelles comme un moyen de comprendre et de penser le monde. Expériences singulières et changeantes dans l'espace et le temps, ces confrontations sont potentiellement les lieux pour des allers-retours entre un spectateur, touché singulièrement par l'œuvre, et l'œuvre comme objet construit et réel. Dans ces mouvements de centration et de décentration de l'œuvre vers le sujet et du sujet vers l'œuvre, un « processus culturel » se met en marche qui engage des activités de lecture, d'écriture et de publication partageables avec d'autres (camarades, enseignants, médiateurs, auteurs, réalisateurs, etc.)¹².

Les dispositifs « Ecole et cinéma », « Collège au cinéma » et « Lycéens et apprentis au cinéma », créés au début des années 1990, constituent un moyen pour près de deux millions d'élèves de découvrir et de se familiariser avec des œuvres cinématographiques (des films appartenant aux débuts du cinématographe jusqu'aux productions contemporaines ainsi que des œuvres d'horizons géographiques multiples)¹³. Dans la continuité de leurs actions, d'énormes possibilités d'exploration en classe se dessinent avec les outils numériques dont la ressaisie et la lecture non linéaire d'un film ainsi que la possibilité de créer des indexations contributives. Les utilisateurs peuvent désormais produire et publier leurs propres parcours de lecture sur une œuvre. Les opérations de visualisation, les gestes d'écriture sont ainsi intégrés dans le contenu final et partagés avec d'autres. La réception consumériste des produits culturels trouve ainsi dans l'émergence de ces outils un ressort potentiel pour les apprentissages. Pour vérifier cette hypothèse, l'IRI a impulsé auprès de la communauté éducative différentes pratiques pour en mesurer la portée.

Quand il s'agit d'éducation, mais quand il s'agit aussi de technique, l'observation et l'action sur le terrain sont des moyens efficaces pour comprendre les mécanismes qui se mettent en place. Des premiers niveaux de l'école primaire jusqu'aux classes terminales, vingt-six expérimentations de l'outil *Lignes de temps* ont été réalisées depuis 2006 dans plus d'une dizaine d'établissements scolaires avec le soutien de partenaires institutionnels comme l'Inspection Académique de Seine Saint-Denis, le Forum des Images, la Délégation Académique aux arts et à la culture de Paris, le Conseil Régional du Poitou Charente, l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3¹⁴. Une première expérimentation mise en œuvre en 2006-2007 dans le cadre d'un doctorat sur les enjeux d'apprentissage avec le cinéma à l'école primaire et au collège a mis en évidence ce que l'école peut faire dans le domaine de l'éducation artistique¹⁵. Ce travail a en effet révélé que l'étude des œuvres cinématographiques ne se limite pas aux contenus d'un programme transversal ou interdisciplinaire (puisque le cinéma n'est pas une discipline scolaire à proprement parler) et qu'elle s'ouvre sur des possibilités de voir et de revoir indéfiniment un film, de manipuler les images, de formuler et d'argumenter une hypothèse, d'élaborer un regard sur une œuvre à partir d'observations et de descriptions organisées.

Cette étude exploratoire fait cependant apparaître l'importance des difficultés qui accompagnent ces possibles. D'un côté, les élèves doivent aussi s'appropriier ces œuvres en même

¹¹ DEBORD Guy, *La Société du spectacle*, Paris : Gallimard, 1992, pp. 22-23.

¹² Développement de cette question au chapitre IV.

¹³ 645 258 élèves inscrits à « Ecole et cinéma » ; 482 166 élèves inscrits à « Collège au cinéma » ; 43 158 lycéens, soit 1 170 582 jeunes.

¹⁴ Cet outil a été développé pour prolonger la rencontre avec des œuvres audiovisuelles et donner la possibilité aux utilisateurs de tisser une relation sensible et réfléchie avec celles-ci par des activités d'observation, de lecture et d'écriture. Les expérimentations présentées ci-après ont été réalisées pour tester cette hypothèse.

¹⁵ ARCHAT Caroline, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation du cinéma à l'école primaire et au collège*, Presses universitaires de Rennes, Coll. Paideia, 2013.

temps qu'ils doivent se familiariser avec les fonctionnalités d'un outil. Ils sont amenés à réaliser des activités de plus en plus complexes : fractionner, recomposer, distinguer, analyser, etc. D'un autre côté, les enseignants et les médiateurs ont à explorer la pertinence de l'outil numérique pour inventer les situations pédagogiques qui permettent de construire la valeur artistique de ces œuvres. En d'autres termes, les changements qui ont été observés dans les pratiques d'apprentissage, d'enseignement et de médiation offraient autant de gains que de pertes. Ce constat ne pouvait cependant pas être livré sans essayer de construire à chaque nouvelle expérimentation les conditions pratiques et concrètes pour atteindre ces finalités. Les expérimentations qui ont suivi ont ainsi été des occasions toujours différentes de se demander ce que le cinéma et ce que l'outil numérique *Lignes de temps* fournissent à l'expérience pédagogique ainsi qu'aux apprentissages des élèves.

Si l'hypothèse de la pertinence de l'outil pour favoriser le processus culturel en jeu dans tout projet d'éducation artistique s'est formulée dès le départ, les expérimentations menées entre 2007 et 2012 n'ont pas eu pour seul but de la vérifier. Le risque aurait été de tordre le bâton par excès de zèle. Au contraire, ces études ont laissé apparaître les effets potentiellement négatifs des usages du numérique dans les classes. Elles ont ainsi mis en lumière la nécessité d'interroger les pratiques d'enseignement, les pratiques de médiation, leur mise en cohérence ainsi que les fonctionnalités de l'outil, les activités et les apprentissages en jeu de manière à ne pas laisser de côté les élèves les plus fragiles. Ces difficultés et les doutes qui les ont accompagnés n'ont pourtant pas enrayé le développement des tests qui se sont avérés de plus en plus précis sur le plan pédagogique. Les manières de faire et d'apprendre, l'organisation spatiale et temporelle des activités ainsi que les usages des différentes fonctionnalités de l'outil par rapport aux classes d'âge ou aux objectifs d'apprentissage ont ainsi été mis au cœur des questionnements. Il a fallu alors accéder à un nombre suffisant de terrains et créer la cohérence des situations pédagogiques, construire les conditions d'observation de ce que les élèves apprennent ou peuvent apprendre avec le cinéma. Le travail collaboratif avec des enseignants et des médiateurs a permis de mettre en place des dispositifs spécifiques, adaptés à chaque terrain et dont la responsabilité incombait tout autant au chercheur qu'à l'enseignant. Cette modalité du travail de recherche dans l'action a rendu possible l'étude des pratiques telles qu'elles se font, sans prescription préalable du chercheur, sans que celui-ci ne se mette en position de surplomb.

Si ces expérimentations ne permettent pas encore de présenter des résultats solides, elles constituent néanmoins un matériau pour cerner les pratiques de lecture et d'écriture, les gestes d'annotation puis de publication d'un travail scolaire sur le cinéma avec *Lignes de temps*. Par récurrence, des types d'activités ont été identifiés et des comparaisons ont été établies. Différents points d'arrivée peuvent maintenant être présentés sur les possibilités offertes à l'institution scolaire et aux partenaires culturels pour inscrire le plus grand nombre d'élèves dans un rapport critique et enthousiaste vis-à-vis des œuvres et des productions artistiques. Pour autant, les pistes pédagogiques et les récits d'expérience présentés ci-après résultent d'une méthode évolutive qui ne se satisfait pas des réponses et des vérités préalables aux expériences réalisées. Ce caractère évolutif réside dans la collaboration étroite entre les acteurs du monde éducatif et les développeurs de l'IRI, tout comme la boucle qui s'établit entre recherches théoriques, recherches pratiques et développements techniques. Cette méthode collaborative a trouvé dans les orientations préconisées dans le rapport du Centre National du Numérique de 2010 une résonance certaine : « L'innovation dans les usages du numérique, qu'ils soient pédagogiques ou non, est ouverte, itérative, et suit des cycles très courts. Il est donc nécessaire d'impliquer les utilisateurs finaux que sont les enseignants dans la conception des outils et des ressources, si l'on veut remporter leur adhésion et intégrer leur retour. L'installation de solutions lourdes pilotées

par le haut et risquant de figer les usages est à éviter au profit de méthodes itératives et incrémentales. »¹⁶

II. OUTILS ET PRATIQUES NUMÉRIQUES. POURQUOI LIGNES DE TEMPS ?

Il ne s'agit pas d'affirmer que *Lignes de temps* est un outil éducatif indépendamment des tentatives et des obstacles dont il a fait l'objet au cours de ces six années d'expérimentation. L'illusion de la solution technique pour combler les insuffisances de la relation pédagogique ou pour remédier aux différences entre les élèves est un argument largement critiquable. L'ambivalence est en effet une caractéristique indéniable de toute technique. Jacques Ellul a bien dégagé les effets imprévisibles, ainsi que l'entremêlement des effets positifs et des effets négatifs des outils techniques¹⁷. Croire en leur pure efficacité serait profondément naïf. L'intention de ce texte n'est donc pas de faire la démonstration de la puissance de *Lignes de temps* et de ses réussites prodigieuses dans le domaine de la pédagogie. Elle est plutôt d'identifier les possibilités d'apprendre autant que les dangers qui les accompagnent, car c'est précisément dans le tissage plus ou moins cohérent des contenus, des pratiques d'enseignement et des connaissances nécessaires à ces pratiques que se situe la question de l'harmonisation des outils, des façons de faire et des finalités d'apprentissage¹⁸.

1. Un outil pour observer, explorer un film

Dans sa thèse sur la médiation dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique, Perrine Boutin étudie de nombreux supports audiovisuels et ressources pédagogiques qu'elle classe en deux catégories. Les premiers relèvent d'une technique de présentation des contenus (ce sont les Cdrom et les DVD), les autres comme *Lignes de temps* proposent des espaces d'écriture et de publication. Ils viennent satisfaire la volonté des « acteurs de l'éducation au cinéma, emprunts de l'idée du cinéma comme art (...) de pallier une approche supposée "trop didactique" ». L'auteur souligne une volonté de penser le cinéma indépendamment d'une linéarité de lecture et de réception du film, de mettre en correspondance des plans, des extraits, de se donner la liberté de circuler dans les films et d'imaginer, de penser un parcours à travers eux. L'outil *Lignes de temps* s'inscrit précisément dans cette conception active de la réception du cinéma, ce que l'auteure affirme avec brio. Cependant la dichotomie à laquelle elle se réfère « entre le dispositif cinématographique interprété comme le fait de donner à voir et le dispositif scolaire qui dispense un programme dans un lieu où règne le savoir » apparaît quelque peu restrictive¹⁹. L'école est un milieu dans lequel des pratiques plus ou moins académiques coexistent. C'est un espace social traversé de contradictions, animé d'un projet émancipateur (Nicolas de Condorcet et le siècle des Lumières) tout en ayant des fonctionnements fortement inégalitaires (dénoncés par Pierre Bourdieu)²⁰. Le « trop de didactique » dénoncé par les acteurs de l'éducation s'appuie sur une représentation connotée du monde scolaire où la voix du maître domine les relations, les interactions, les activités. L'idée d'une école réduite à la transmission de

¹⁶ Permettre le choix du numérique à l'école, Avis n° 10 du 6 mars 2012 relatif au numérique à l'École.

¹⁷ ELLUL Jacques, *Le Bluff technologique*, Paris : Fayard/Pluriel, 2010, pp. 89-157.

¹⁸ Une autre illusion serait d'attribuer d'emblée à l'outil un caractère « innovant » du simple fait de la nouveauté de ses usages dans les pratiques scolaires. Pourtant, Jacques Ellul n'a pas hésité à souligner la permanence de la technique dans l'histoire. Les avancées relatives aux pratiques numériques s'inscrivent en effet « à l'intérieur du système technicien », *Idem*.

¹⁹ BOUTIN Perrine, « Le 7^{ème} art aux regards de l'enfance : la médiation dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique », Thèse de doctorat, Université d'Avignon, 2010, p 274.

²⁰ LELIEVRE Claude, NIQUE Christian, *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris : Nathan 1994.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de Minuit, 1970.

savoirs ne correspond pas à la conception ouverte de la didactique défendue dans ce travail. Cette dernière engage le rapport particulier que le professeur établit avec le contenu de ce qu'il enseigne. Elle considère les pratiques singulières des outils et des supports qu'il utilise. La didactique est envisagée ici comme un champ de questions relatives aux situations d'enseignement et d'apprentissage dont les savoirs ne sont qu'une part avec d'autres composantes : techniques, sociologiques, historiques, idéologiques²¹. En d'autres termes, l'étude des usages de l'outil *Lignes de temps* proposée dans ce texte s'inscrit pleinement dans un questionnement qui pense le monde scolaire comme un espace social dynamique et non figé, où ces différentes composantes s'agencent les unes les autres de façon variable.

Le choix de cet outil se fonde sur deux arguments. D'abord, il correspond aux nécessités d'un travail non linéaire et actif de réception des œuvres audiovisuelles pour prolonger la rencontre avec celles-ci et encourager leur appropriation. Ensuite, comme outil de lecture et d'écriture, il stimule la distanciation des objets du monde et des paroles des autres. Il permet à celui qui l'utilise d'entrer en communication avec lui-même et d'élaborer une pensée intériorisée, réflexive. Sa logique interne s'harmonise avec une conception des apprentissages où les savoirs sont étroitement liés à l'activité de l'apprenant²².

L'interface est constituée de trois espaces : en haut à droite, une fenêtre de lecture du film en vidéo ; en haut à gauche, une fenêtre permettant d'inscrire des informations sur le film ; sur la partie inférieure figure le découpage plan par plan du film ainsi qu'un espace de création personnelle de lignes appelées « découpages » (fig. 1).

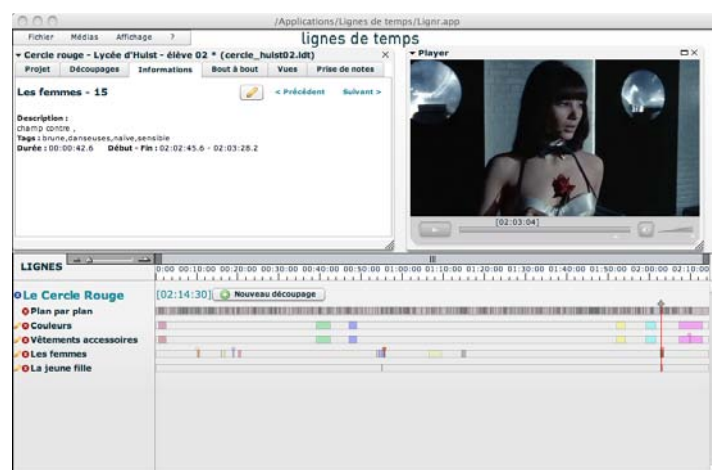


fig. 1 (*Le Cercle rouge*, J.P Melville)

Hormis l'activité de visionnage non linéaire que l'utilisateur peut lancer en cliquant n'importe où sur la ligne plan par plan, *Lignes de temps* est un espace d'investigation pour conduire sa propre interprétation du film. L'utilisateur peut l'annoter au même titre qu'il annoterait un livre avec un crayon pendant sa lecture. L'annotation, selon la définition qu'en propose Michael Bourgatte, est une « activité d'ajout textuel ou graphique qui vient se greffer à un contenu préexistant qu'il soit ou non numérique ; c'est aussi le résultat de cette activité²³. » Elle résulte

²¹ SENSEVY Gérard, « Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? », in VERGNIoux Alain (Dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen : PUC, 2009, p. 52.

²² En ce sens, *Lignes de temps* est un milieu dialogique (terme emprunté à M. Bakhtine) comme le souligne Bernard Stiegler, au sein duquel je me construis tout en participant « à la constitution de ce milieu ». KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Ed. Mille et une nuits, Coll. Les Petits livres n°80, 2012, p. 56 et pp. 183-186.

²³ BOURGATTE Michael, « L'écran-outil et le film-objet », *Ecrans et média n°34 MEI*, (Dir. Thierry Lancien), L'Harmattan, 2011.

d'une « consultation active » d'un contenu. Cette pratique s'est largement intensifiée sur internet avec l'apparition des réseaux sociaux. Elle se traduit généralement par des commentaires plus ou moins succincts où le navigateur s'exprime sur un contenu audiovisuel par un signe d'adhésion ou de rejet, tout en ayant la possibilité de construire des play-lists et de les partager avec d'autres utilisateurs.

Les annotations produites sur *Lignes de temps* permettent d'aller plus loin. Elles organisent des données discursives (titres, mots clé, descriptions) et non discursives (des codes couleurs, segmentations spatialisées) qui donnent lieu à une représentation graphique et structurée d'extraits et/ou d'éléments du film. La mise en parallèle de plans ou de séquences ainsi que la possibilité de les visualiser plusieurs fois met l'utilisateur en position de se confronter de façon tangible à la matière filmique, d'explorer tout à la fois le film et les pensées, les idées qui lui viennent à l'esprit en le regardant. L'activité d'annotation pourrait se comprendre alors comme un « dévoilement » de ce qui se passe à un moment donné entre un spectateur et une oeuvre. Elle installe une deuxième confrontation au film dans d'autres conditions que celles de la salle de projection. La temporalité du film devient celle d'un lecteur qui peut stopper, se déplacer sur la ligne plan par plan, visionner deux séquences sur deux écrans juxtaposés, construire en quelque sorte le film comme partition ou cartographie.

Différentes entrées dans l'interface sont possibles pour amorcer un travail d'exploration d'un film. Par exemple, un ensemble de lignes (ou découpages) avec des titres constitue un point de départ pour observer attentivement six extraits d'un film (segments de couleur) selon différentes qualités (fig.5). Les élèves (considérons ici des lycéens) visionnent les segments et observent ce qu'il s'y passe du point de vue de la matière, la lumière, la musique, le son, les vêtements et accessoires, etc. Avec ces premières annotations, les rapports entre la forme cinématographique des extraits et les éléments du récit peuvent être travaillés pour formuler, dans la suite, un commentaire, une hypothèse et s'engager dans un début d'analyse.

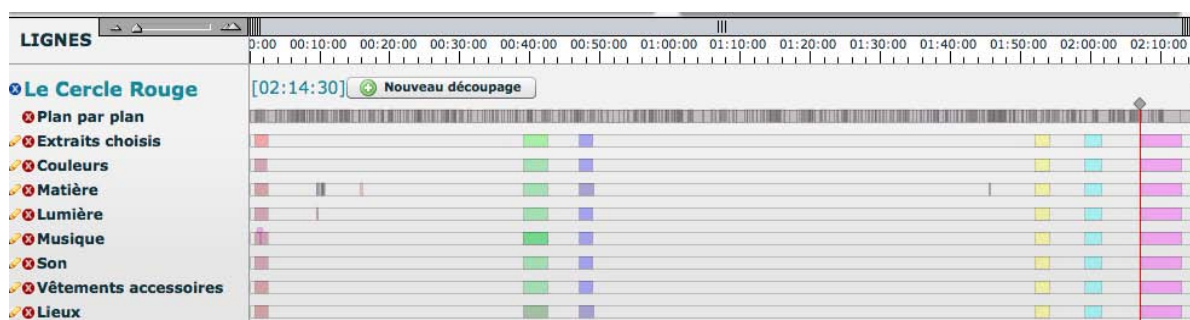


fig.5

Dans un autre contexte, la mise en correspondance et la comparaison sont privilégiées. La fonctionnalité « bout à bout » permet la visualisation juxtaposée de deux extraits de films différents ou d'un même film (fig.6). L'utilisateur crée un découpage pour chaque extrait et les fait glisser dans le « bout à bout ». En lançant la lecture des deux lignes, il visualise les deux extraits en même temps. Les possibilités didactiques de cette fonctionnalité sont importantes, notamment lorsqu'elles rejoignent des contenus d'enseignement scolaires comme la question de l'adaptation d'une oeuvre littéraire au cinéma²⁴.

²⁴ Voir l'expérimentation réalisée dans une classe de terminale littéraire, pp. 58-62.

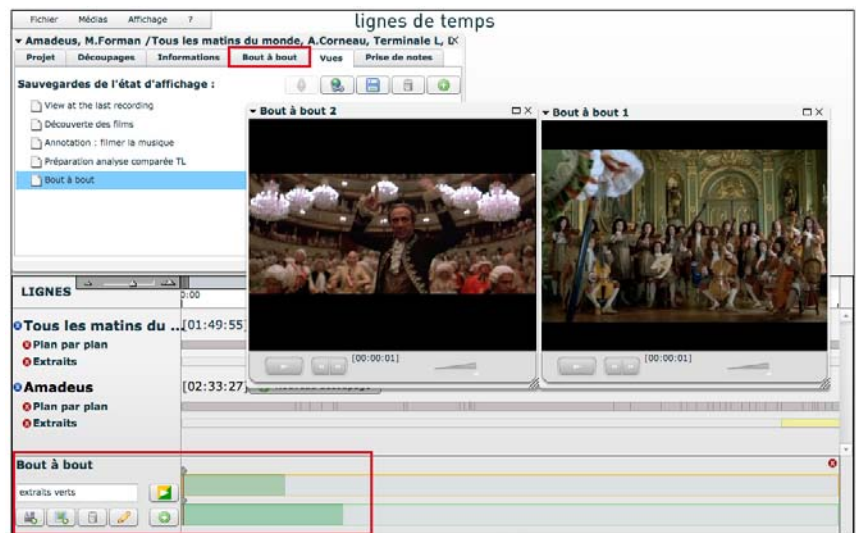


fig.6 (*Tous les matins du monde*, A. Corneau. *Amadeus*, M. Forman)

L'outil favorise également la contribution entre divers utilisateurs ou groupes d'utilisateurs (élèves, classes, établissements, groupes d'amateurs, etc.) par l'accumulation des lignes (ou des découpages). La mise en commun de ces lignes à une étape n du travail sur une même interface rend possible une sociabilité centrée sur l'écoute, l'observation, la mise en mots. Une classe de collège analyse les premières minutes du film *Le Cameraman* de E. Sedgwick en s'appuyant sur le regroupement des découpages réalisés par les élèves sur des postes informatiques individuels. L'organisation des lignes en verticalité permet une lecture croisée des contenus (thèmes, procédés de mise en scène, etc.).

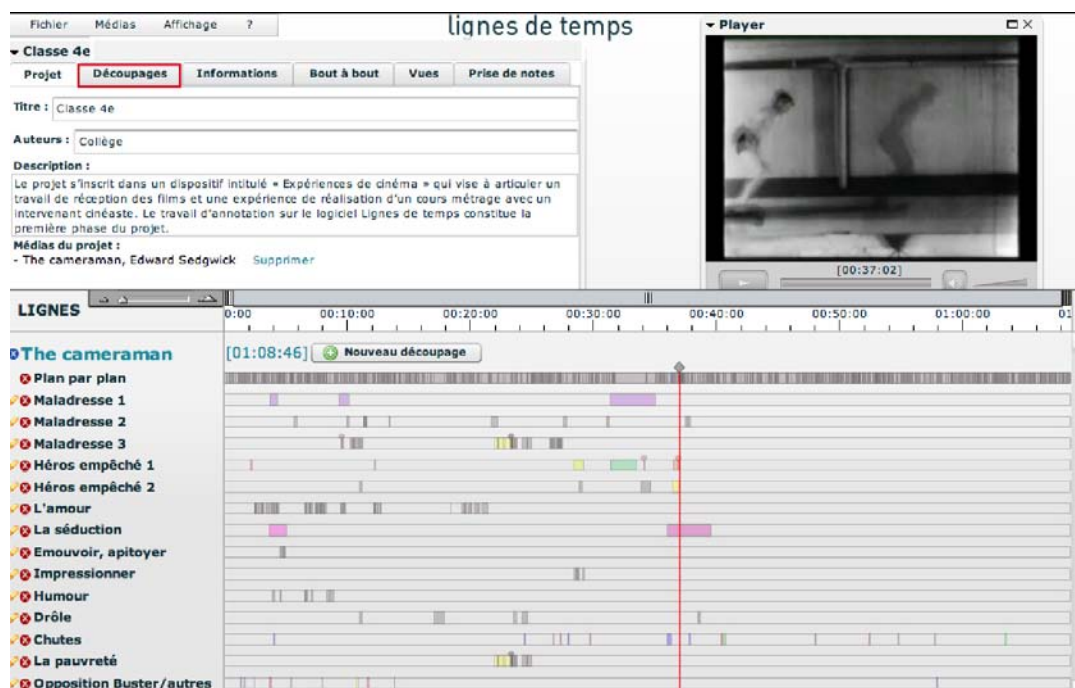


fig.7 (*Le Cameraman*, E. Sedgwick)

Ces différentes manipulations de *Lignes de temps* sont autant de points de départ pour entrer dans un film, explorer son ressenti, impliquer des élèves dans un travail de réception qui ne se contente pas de la première confrontation à l'œuvre, mais la renouvelle et l'installe dans la durée.

En s'appuyant sur des détails relativement simples dans un film, l'activité d'annotation sur *Lignes de temps* ouvre de véritables possibilités d'analyse. Tout dépend de la façon dont cette activité se compose et se construit dans l'enchaînement des manipulations de l'outil selon les fonctionnalités qui sont mobilisées. Par exemple, en observant les plans correspondant à la présence de tel ou tel personnage à l'écran, l'utilisateur visualise rapidement certains aspects de la structure du film (fig.2). Dans le film *Où est la maison de mon ami* d'Abbas Kiarostami, le personnage de Nématzadé occupe l'esprit du spectateur. Pourtant, celui-ci n'apparaît à l'écran qu'au début et à la fin du film.

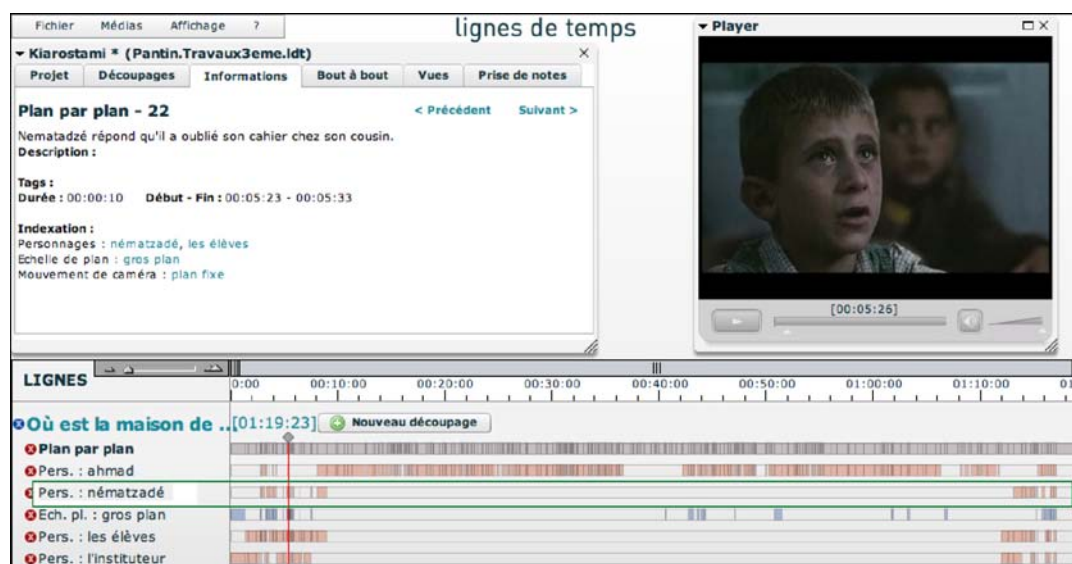


fig.2 (*Où est la maison de mon ami*, A. Kiarostami)

Dans cette séquence, deux enfants sont filmés l'un après l'autre (fig.3), puis ensemble. La durée des plans centrés sur le premier, Nématzadé (segments verts) est supérieure à celle des plans consacrés au second, Ahmad (segments violets).

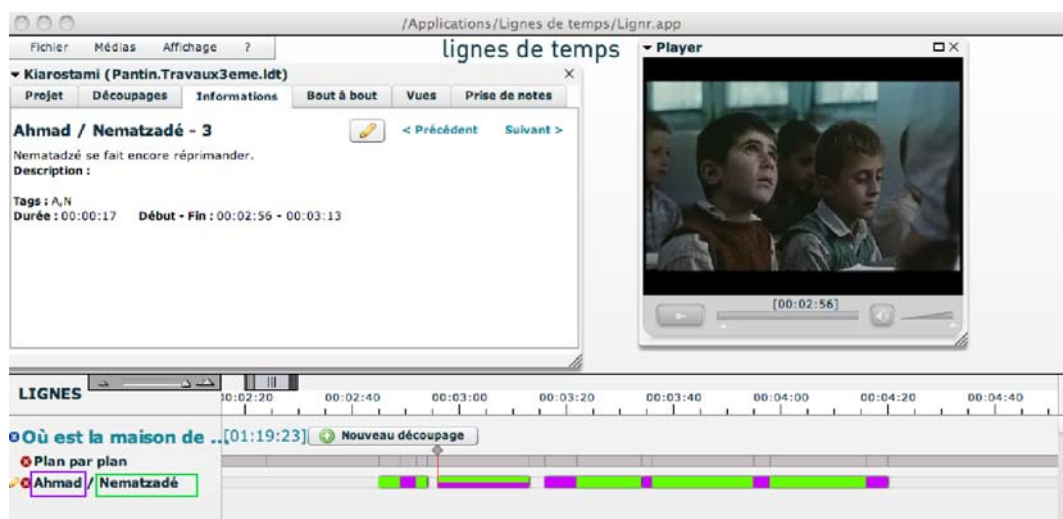


fig.3

La façon dont l'ami Nématzadé est filmé pleurant devant le maître au milieu de sa classe affecte le spectateur via le regard de son voisin Ahmad (fig 4).



fig 4

Dès les premières minutes du film, la relation triangulaire qui s'établit entre Ahmad (témoin de la situation), Nématzadé et le spectateur révèle l'enjeu porté par le film : la détermination d'Ahmad à vouloir retrouver son ami Nématzadé pour l'empêcher de souffrir à nouveau sous le regard du maître, et ceci, quelles que soient les contraintes liées à ce choix.

Lignes de temps permet ici d'explorer le ressenti de quelques instants du film par le repérage et l'analyse d'éléments narratifs et techniques combinés les uns aux autres. Equipé d'une fonctionnalité zoom, l'outil permet d'isoler une partie du film tout en ayant toujours accès à sa globalité. L'utilisateur peut changer les échelles de perception, explorer du très fin tout en se référant ensuite à l'ensemble du film. Le travail de réception peut alors s'effectuer au sein d'une confrontation entre la mémoire du film (avec l'activité émotionnelle qui lui est propre) et la découverte de sa matérialité par la description des plans, par l'identification de procédés cinématographiques. Ce qui distingue le souvenir, l'imagination et la réalité d'une production cinématographique peut être travaillé parce qu'il devient possible de sortir le film de son contexte de diffusion (la projection en salle) pour apprendre à le regarder autrement dans une temporalité choisie. Dans cette perspective, le changement de support (de la pellicule sur grand écran à la version numérique dans *Lignes de temps*) ne vise pas le remplacement de l'un par l'autre, il permet la variation des expériences de perception et de réception du film. Disons que *Lignes de temps* donne du temps à l'utilisateur pour regarder, sentir, penser, créer des liens.

2. Un outil pour montrer, partager son regard et sa pensée

Les expérimentations qui ont été réalisées dans des établissements, dans des ateliers destinés au public scolaire ou dans le cadre de formations pour les enseignants ont une légitimité en tant qu'activité pour l'étude. Cette légitimité se fonde sur le fait que l'annotation est une modalité de l'écriture. « Ce qui caractérise l'homme écrit Jack Goody ce n'est pas tant le fait de faire des plans, de recourir à la pensée symbolique, que d'extérioriser, de communiquer ces plans, d'opérer des transactions portant sur ces produits de la pensée symbolique. Et c'est précisément ce genre d'activité qu'encourage, que transforme et même transfigure l'écriture : il suffit pour s'en persuader d'observer un moment autour de soi toutes les activités impliquant la fabrication de listes. C'est un aspect du processus de « décontextualisation » - ou mieux : de « recontextualisation » - qui est inhérent à l'écriture, un processus qui n'est pas uniquement matériel et objectif mais aussi mental et intérieur »²⁵. Cette acception de l'écriture comme fonction de communication articulée étroitement à des transformations de soi, à des modes d'organisation des objets du monde confère à l'annotation sur *Lignes de temps* une valeur²⁶. Sélectionner, isoler, organiser, trier, nommer, comparer, c'est produire une pensée, dévoiler quelque chose du film qui peut exister uniquement dans le rapport du spectateur avec ce dernier. C'est aussi donner à voir

²⁵ GOODY Jack, *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979, p. 149

²⁶ Cette valeur réside dans le fait qu'en portant attention au film (que j'explore sur *Lignes de temps*), je le construis comme un objet universel et partageable. KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Ed. Mille et une nuits, Coll. Les Petits livres n°80, 2012, p 191.

cette pensée en même temps qu'elle prend forme, c'est mettre en évidence des récurrences, des oppositions, c'est opérer des classifications, établir des correspondances, dérouler un point de vue. Le langage écrit linéaire n'est plus ici dans une position d'hégémonie. C'est une autre forme d'écriture qui le complète. Les mots et les couleurs s'agentent ou se complètent dans une représentation spatiale du film pour construire des significations.

Pour rendre compte de plusieurs entrées dans un film ou pour dérouler un discours par étapes, la fonctionnalité « vues » montre successivement une variété d'états d'affichage des annotations. Dans le premier (fig.8), les déplacements de Nianankoro dans le film *Yeelen* de S. Cissé sont mis en avant, le second insiste sur la différence des statuts des personnages (fig.9), le dernier fait ressortir des oppositions entre les plan d'une séquence (fig.10). La fonctionnalité « vue » fait apparaître en un seul clic les annotations graphiques relatives à une hypothèse, support pour développer une argumentation.

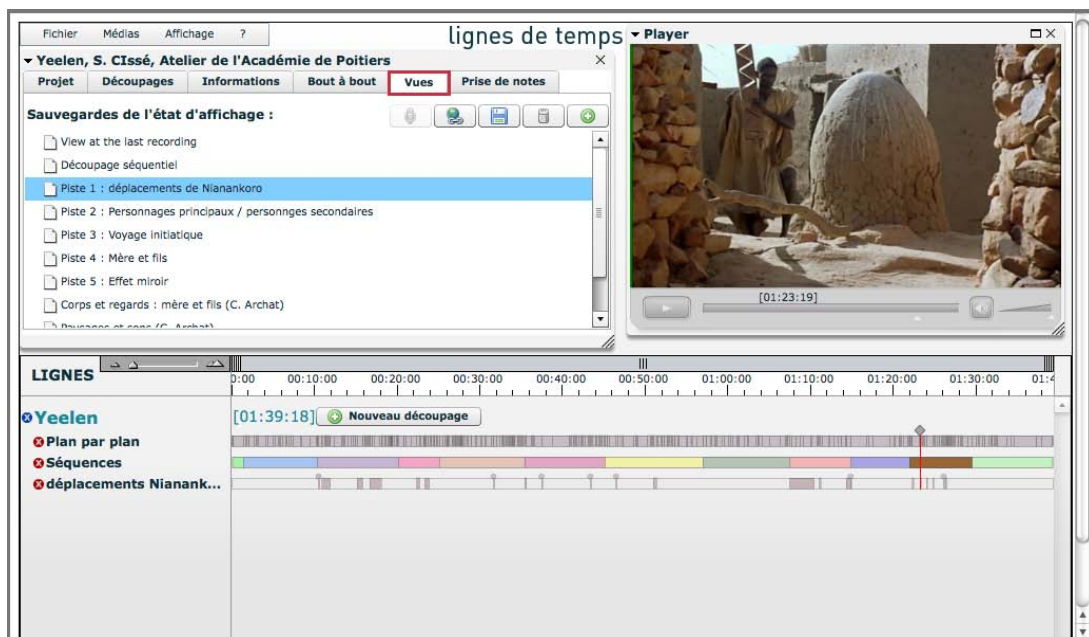


Fig. 8 (*Yeelen*, S. Cissé)

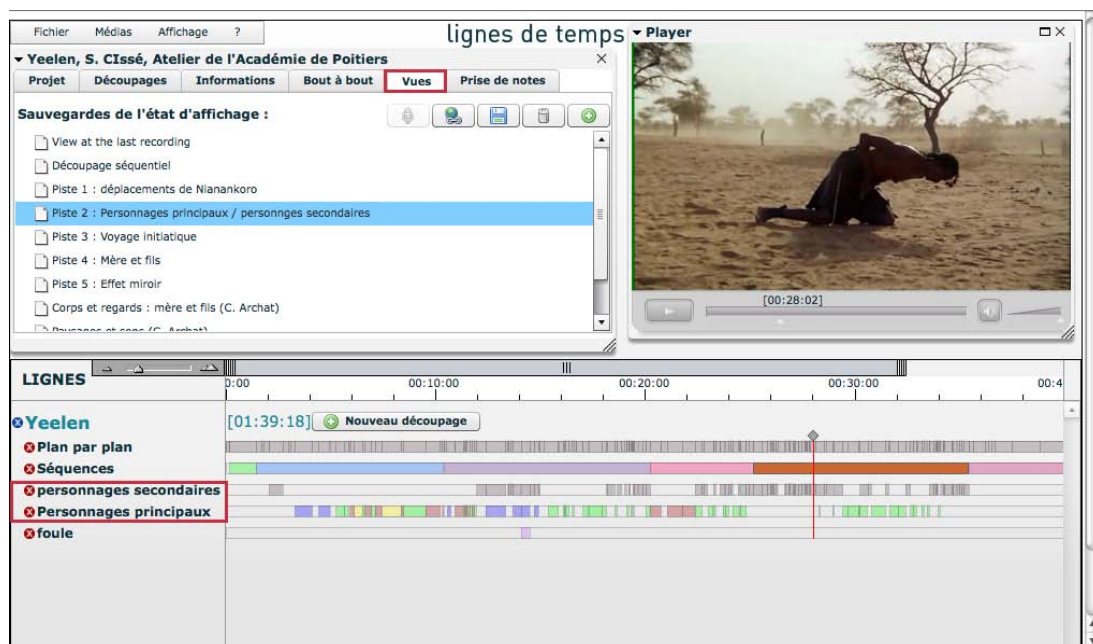


Fig. 9 (*Yeelen*, S. Cissé)

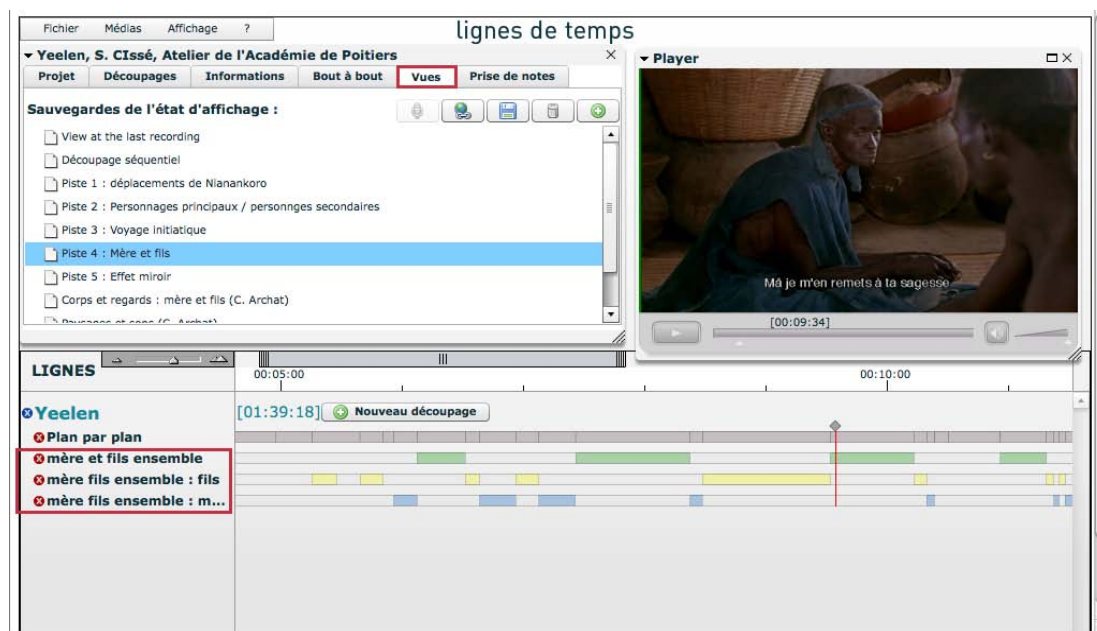


Fig. 10 (Yeelen, S. Cissé)

Ecrire des mots clé, des phrases courtes, découper des séquences, des plans, leur attribuer un code couleur, comparer des images, des séquences sont autant de moyens de regarder un film à la loupe et de mesurer, comprendre, sentir les effets qu'il produit sur le spectateur. Le processus de l'écriture dont parle Jack Goody extrait le film de son contexte de visualisation ordinaire et le resitue dans un champ de l'activité réflexive, cognitive ou mentale. L'annotation repose en effet « sur les possibilités qu'a le lecteur de faire varier les rapports spatiaux qui structurent son matériel lectorial pour en faire émerger des configurations sémantiques nouvelles. Le fondement commun à ces opérations est la nécessité pour le lecteur de disposer d'espaces, de lieux, qu'il pourrait manipuler, articuler et reconfigurer pour marquer son cheminement interprétatif²⁷ ». Ainsi, si l'on suit l'hypothèse de Thomas Bottini, Pierre Morizet et Bruno Bachimont, les outils de composition textuelle et hypermédia comme *Lignes de temps* sont « de nouveaux moyens de disposer et de manipuler des inscriptions matérielles auxquels se rapportent autant d'élargissements des possibles cognitifs ».

Le travail d'analyse des usages scolaires de *Lignes de temps* présenté dans ce qui suit consiste à mettre cette hypothèse à l'épreuve des faits. Il s'agit de se demander si *Lignes de temps* est bien doté d'une « puissance manipulatoire²⁸ » et si c'est le cas, dans quelles conditions cette puissance peut-elle s'exercer ? Il semble en effet capital de prendre en compte l'intérêt potentiel de l'aspect visuel et spatial des annotations pour explorer une œuvre audiovisuelle et partager le regard posé sur elle avec d'autres spectateurs. Cela évite de perdre de vue les images et la temporalité, toutes deux spécifiques au cinéma.

L'hypothèse de la pertinence de *Lignes de temps* pour l'éducation au cinéma repose alors sur son caractère instrumental au sens où il enrichit les gestes de lecture et d'écriture et transforme le rapport spatial et temporel au film. Il situe l'utilisateur dans une distance vis-à-vis de l'objet qu'il explore. Celui-ci peut réfléchir aux retentissements du film dans la durée de sa réception en évitant les dangers d'un discours ou d'un jugement trop général.

Ces annotations ne sont néanmoins pas justifiées en dehors des apprentissages en jeu dans les situations didactiques en question. Leur place, leur rôle, leur crédibilité dans l'étude

²⁷ BOTTINI Thomas, MORIZET Pierre, BACHIMONT Bruno, « Instrumenter la lecture savante de documents multimédia temporels », Colloque international sur le Document Electronique, 2008.

²⁸ *Idem.*

scolaire d'un film dépendent en effet des finalités qui sont visées, ainsi que de la façon dont elles s'insèrent dans l'activité de la classe.

III. L'EDUCATION SCOLAIRE AU CINEMA : QUELS ENSEIGNEMENTS ? QUELS APPRENTISSAGES ?

1. Processus culturel, apprentissages et pratiques langagières

Pour saisir les enjeux d'apprentissage de l'éducation au cinéma ainsi que leur attachement plus ou moins direct à l'activité d'annotation sur un outil numérique, il faut expliquer que les savoirs sont pensés comme étroitement liés au processus culturel tel que l'a pensé le sociologue et philosophe Georg Simmel. Dans l'ouvrage intitulé *La Tragédie de la culture*, l'auteur définit l'esprit de l'homme comme capable d'engendrer des productions qui continuent d'exister de façon autonome, au-delà des êtres qui les ont créés. Ces productions dans lesquelles il regroupe le droit, l'art, la religion, la technique, la science, la morale sont appelées des « œuvres humaines ». Ces œuvres perdurent au-delà de ceux qui les inventent, les produisent ou les conservent. Elles échappent au flux de la vie humaine, elles ont donc un caractère intemporel. Cette différence profonde entre la vie humaine que Georg Simmel qualifie de « subjective » et la vie de l'esprit (incarnée dans ces œuvres) qu'il appelle « objective » est à l'origine d'une tragédie. Cette séparation entre la vie humaine confrontée à la finitude et celle des œuvres humaines plus éternelles que leurs créateurs constitue le cœur de cette tragédie. La culture est précisément ce qui engage chaque individu à répondre à cette tragédie. Elle se traduit par l'assimilation des œuvres passées pour en faire l'objet d'un développement nouveau dans le temps présent. Cependant, la culture comme tissage du temps passé avec le présent et l'avenir ne peut pas exister sans l'action du sujet lui-même. L'individu ne peut pas faire cet effort de conciliation entre les différentes expériences du temps sans se passer des œuvres elles-mêmes. Elles constituent des repères pour s'orienter dans l'existence. Elles sont « autant de stations par lesquelles doit il passer pour gagner cette valeur spécifique qu'on appelle culture. Il faut qu'il les intègre en lui, mais c'est bien en lui-même qu'il doit les intégrer, c'est-à-dire qu'il ne peut pas les laisser subsister en tant que simples valeurs objectives²⁹ ». En d'autres termes la culture chez Georg Simmel n'a pas seulement à voir avec les savoirs et les formes objectives de l'esprit, elle concerne aussi ce qui, en chaque individu, peut exister potentiellement, sans jamais se passer de l'action du sujet lui-même. « C'est en ce sens précisément que chez un être humain, toutes les connaissances, les virtuosités, les finesses possibles ne nous déterminent pas encore à lui accorder une véritable mention d'être cultivé, tant que celles-là n'agissent pour ainsi dire que comme des ajouts, venus se greffer sur sa personnalité depuis un domaine axiologique extérieur à elle et qui en dernier ressort lui demeurera toujours extérieur. Dans ce cas, l'être humain a, il est vrai, cultivé certaines spécialités, mais il n'est pas cultivé³⁰ ».

Le processus culturel suppose ainsi l'alliance d'une subjectivité et d'une forme objective de pensée (au moyen de la plastique, du texte, des idées), la finalité étant pour le sujet d'expérimenter des voies nouvelles, de se projeter plus loin de ce qu'il est et de ce qui existe autour de lui. Nous dirons alors qu'au-delà de ce qu'elle recouvre d'œuvres et de créations, au-delà de ce qu'elle comprend de pratiques et de manières d'appréhender les œuvres, la culture a à voir avec le sujet dans son devenir. Ce sujet est considéré comme un être situé dans une « topologie sociale » dont l'histoire singulière et familiale constitue l'épaisseur. Ses actions, ses dispositions ainsi que les possibles conflits qui le traversent ont un impact sur la façon dont il se saisit de la situation d'apprentissage pour la faire évoluer. Il n'y a donc pas d'individu pris isolément ou clos sur lui-même que l'on pourrait appréhender comme s'il s'agissait d'objets³¹. La dynamique des rapports sociaux, revendiquée par le sociologue Norbert Elias, et dans lesquels s'établissent des équilibres interdépendants, des tensions et des forces permet de penser ensemble ce que font les individus

²⁹ *Idem*, p. 184.

³⁰ *Idem*.

³¹ Norbert Elias remet en cause de la conception traditionnelle de société vue comme l'agrégation d'individus autonomes les uns vis-à-vis des autres. « ÉLIAS Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, traduction de Yasmin Hoffmann, La Tour d'Aigues : Éditions de l'aube, 1991 (1970), p. 9.

et ce que les situations permettent de faire. Pour résumer, les situations d'apprentissage observées ici sont des compositions d'interférences entre des élèves, un enseignant et parfois, un médiateur où les savoirs, comme les outils et les activités jouent un rôle déterminant.

Considérons maintenant le cinéma qui, sorti du monde de l'expérience ordinaire, devient un objet pour l'étude au moment où il est introduit dans l'espace de la classe. Cette transformation agit simultanément sur l'objet et sur les individus qui, au contact de cet objet et au travers de leur activité, modifient de façon variable leurs manières de le pratiquer, de le percevoir et de le concevoir. Le cinéma s'inscrit alors progressivement dans le champ des savoirs au moyen d'activités langagières et cognitives spécifiques. Théoriquement, cette transformation entraîne chez l'élève des déplacements. Il apprend à penser et à agir en dehors des déterminations individuelles et singulières, au-delà d'un ici présent et d'une tâche à effectuer. Il pense des temporalités différentes, alliant le présent de l'activité scolaire au temps plus large de la production des œuvres humaines. L'expérience vécue devient un questionnement et l'élève se construit par là même comme sujet de ses apprentissages. Cette conception s'énonce en faveur d'une construction active des savoirs où le sujet réorganise les expériences, les représentations et les connaissances qu'il a d'une chose au contact des productions réalisées par d'autres.

Cette réorganisation ne peut avoir lieu qu'au moyen d'activités langagières comprises comme moyen de penser et d'agir dans le monde. Le langage dispose en effet d'un pouvoir de recombinaison et de restructuration permanente. Mise en œuvre lexicale, syntaxique et discursive, il est aussi une pratique, un système de pensée et une modalité d'interaction pour organiser et structurer les objets du monde au sein d'un groupe social. L'écrit y joue le rôle d'un outil culturel. Il permet de donner forme à ses pensées, d'y apporter des corrections et des ratures. Il donne à celui qui le manipule la possibilité d'entrer en communication avec lui-même et d'élaborer une pensée intériorisée. En ce sens, écrire c'est faire disparaître l'action, se distancier de la communication directe et immédiate et entrer dans la conscience de certaines fonctions du langage. Le scripteur dépasse le seul fait que le langage représente quelque chose, il apprend à distinguer ce qui est dit de ce que cela veut dire. L'univers de l'école est le lieu de cette décentration *dans et par* le langage.

L'annotation qui se définit par l'ajout d'informations à un document est une modalité de l'écrit scolaire potentiellement porteuse de transformations. Elle est une trace de l'activité en même temps qu'elle est l'activité qui permet de produire cette trace. Dans la mesure où l'annotation cumule une indexation sémantique (pour la publication de contenus ou la recherche par mots clé) avec une activité discursive plus élaborée et plus élaborante (commentaire, description, interprétation), l'hypothèse de sa connivence avec les apprentissages peut être avancée. Hiérarchiser, contextualiser, reformuler, commenter, documenter, créer des ensembles, établir des relations sont autant de manières de se ressaisir d'une expérience cinématographique, artistique pour l'explorer autrement, la réfléchir, la constituer en objet pour l'étude et la réflexion. Tout dépend néanmoins de la façon dont les objectifs visés par les instructions officielles sont interprétés par les enseignants, les médiateurs qui mettent en place des situations d'apprentissage. Tout dépend aussi de la façon dont les élèves interprètent et investissent ces situations ainsi que l'activité d'annotation lorsqu'elle est engagée.

2. Programmes et missions éducatives : de quels enseignements s'agit-il ?

Considérons maintenant la place accordée aux images et aux œuvres cinématographiques dans les programmes et les enseignements scolaires. Historiquement, nous savons que ce qu'une société enseigne au travers de ses institutions éducatives relève de critères variables selon les contextes sociopolitiques, idéologiques, selon les conflits d'intérêts ou de valeurs de ceux qui s'imposent pour définir et organiser la maîtrise du système éducatif³².

³² ARCHAT Caroline, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au*

D'abord, le cinématographe apparaît très tôt comme un véritable outil de propagande pour servir l'éducation populaire notamment dans le domaine de la santé. En 1916, une commission extraparlamentaire créée par le ministère de l'Instruction publique encourage sa généralisation dans les différentes branches de l'enseignement³³. Il s'agit d'en faire un outil d'appréhension du réel avec la certitude que la vision d'un phénomène favorise sa compréhension et sa mémorisation. En 1930, quatre mille appareils de projection de films muets fonctionnent pour l'enseignement de la géographie, des sciences naturelles, pour les leçons de choses et les séances de vocabulaire. Le cinéma scolaire reste cependant marginal car il se heurte aux réticences d'enseignants attachés à l'idée qu'il peut réduire le désir de lire, rivaliser avec le langage et distraire plus qu'instruire. Avec l'apparition des Offices régionaux du cinéma éducateur dans les années 1920, la fonction éducative du cinéma change de centre de gravité. Les militants s'engagent dans la lutte pour rivaliser avec les cinémas catholiques qui foisonnent dans les campagnes. Ils se font les défenseurs du progrès scientifique et humain pour une école laïque³⁴. D'un objet technique pour les enseignements disciplinaires le cinéma devient peu à peu le moyen d'une ouverture culturelle. Il gagne une légitimité académique avec la création de l'Institut de filmologie à Paris en 1948. Cet institut établit le cinéma en un objet de connaissance au croisement de plusieurs disciplines comme la psychologie expérimentale (André Michotte, Henri Wallon), l'histoire de l'art (Pierre Francastel), la sociologie (Edgar Morin), l'histoire du cinéma (Georges Sadoul), la philosophie (Gilbert Cohen-Séat, Maurice Caveing) et l'esthétique (Étienne Souriau). La légitimité académique du cinéma se confirme dans les années 1970 qui voient de nombreuses universités françaises (mais aussi italiennes et américaines) ouvrir des sections d'études cinématographiques. Les années 1980 confirment cette tendance avec la politique de généralisation de l'introduction du cinéma dans les enseignements primaires et secondaires, puis par la création en 1983 de l'option facultative « cinéma audiovisuel » au baccalauréat.

Cette légitimité désormais reconnue dans le champ de l'action éducative se traduit par un ensemble de discours (instructions officielles, directives, circulaires) qui inscrivent le cinéma dans le vaste domaine de la « culture de l'image ». On lui accorde une contribution à « l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences que chaque élève doit acquérir » et sa participation à la mise en œuvre d'une culture humaniste³⁵. Celle-ci nécessite une acculturation des plus jeunes aux œuvres réalisées par les anciens sur le principe de la transmission intergénérationnelle des valeurs et des critères esthétiques. Cette culture commune constitue un véritable « credo pédagogique » pour enrôler l'éducation artistique et culturelle dans une pédagogie de la réussite³⁶.

La réception des films du patrimoine n'est pas le seul moyen d'éduquer aux images cinématographiques. Elle est pensée dans sa complémentarité à une pratique du médium. Les instructions officielles défendent en effet la pluralité des approches. Ainsi, l'organisation des savoirs relatifs à l'éducation au cinéma conjugue trois axes : « La pratique, la connaissance du patrimoine cinématographique et la sensibilisation à la création contemporaine³⁷. » Le principe de diversité, fondement idéologique de la politique éducative contemporaine, ne concerne pas seulement les publics scolaires, ni les domaines artistiques, mais aussi les activités proposées aux élèves. Les Instructions précisent que le cinéma nécessite d'être conforté par des « dispositifs

collège, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

³³ BESSOU Auguste, *Rapport général sur l'emploi du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement*, Paris, Imprimerie nationale, 1920.

³⁴ BORDE Raymond, PERRIN Charles, *Les Offices du cinéma éducateur et la survivance du muet, 1925-1940*, Presses Universitaires de Lyon, 1992, pp. 73 -79.

³⁵ <http://eduscol.education.fr/D0061/cinema.htm>

³⁶ KERLAN Alain, « Vers un modèle esthétique de l'éducation. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme », *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, département des Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, p. 23-24.

³⁷ KERLAN Alain, *ibidem*.

transversaux, comme les classes à projet artistique et culturel, par des ateliers artistiques ou par des actions complémentaires menées en partenariat avec le Centre national de la cinématographie », donc par un travail collaboratif entre des partenaires issus de milieux socioprofessionnels différents. En proposant un panel de films de référence, ces partenaires sont voués à mettre à la disposition des établissements scolaires un accueil de qualité dans les salles, des interventions de médiateurs dans les classes, des événements annuels et parfois, des formations pour les enseignants³⁸.

En ce qui concerne les savoirs, ceux-ci sont enseignés de façon progressive selon les niveaux de classe. Chez les plus jeunes (Cycle 2), les activités de sensibilisation au cinéma sont privilégiées. À partir du cycle 3, l'étude est plus approfondie. Le contexte historique des œuvres, leur genre ainsi que quelques composantes techniques sont enseignées par des activités « de production et d'analyse » qui ne cessent de se poursuivre et de se complexifier tout au long de la scolarité. Au collège, le cinéma est attaché à la discipline « arts plastiques » tout en étant travaillé en lettres, en histoire ainsi que dans l'enseignement des langues vivantes. La circulation du cinéma d'une discipline à l'autre trouve sa justification dans le principe de l'interdisciplinarité. « De la sixième à la troisième, il peut être intégré à des projets spécifiques menés par des équipes pluridisciplinaires³⁹. » Il s'étudie ainsi comme une technique permettant la reproduction d'images en mouvement, comme l'illustration d'une période de l'histoire, avec toute la mesure qu'il faut mettre dans l'idée d'une supposée « illustration » ou encore, comme un domaine artistique spécifique. Son enseignement ne se traduit donc pas uniquement par l'importation de savoirs académiques clairement identifiés, mais aussi par des pratiques qui sont des interprétations variables des directives officielles. Au lycée, dans les enseignements obligatoires et de spécialité (comme en section littéraire), le cinéma audiovisuel ne prétend ni à l'exhaustivité ni à la préprofessionnalisation. Pour autant, les contenus d'enseignement sont clairement détaillés selon les niveaux de classe et supposent de réelles connaissances et compétences de la part des enseignants. Les formes possibles d'une appropriation scolaire et périscolaire du cinéma comportent par conséquent des aspects différents selon les niveaux de classes et les objectifs visés, d'une sensibilisation pour les plus petits à l'étude de l'écriture cinématographique chez les plus grands. La question de savoir comment ces directives sont mises en œuvre dans les situations concrètes reste cependant ouverte. En effet, si les directives officielles définissent les contenus à enseigner, les œuvres à étudier ainsi que les finalités de l'éducation au cinéma, ses conditions de mise en œuvre sur le terrain relèvent de ce que font les enseignants, les médiateurs, les élèves en situation. L'étude du cinéma ne se réfère à aucun un mode d'emploi qui permettrait d'accéder directement au sens d'un film. L'élève, l'enseignant, le spectateur se trouvent par conséquent inclus dans le processus d'une didactique peu circonscrite et c'est là toute la difficulté.

3. Etudier un film : qu'est-ce qui se joue sur le plan des apprentissages ?

Trois points d'entrée permettent de comprendre par quelles activités langagières et par quels processus un élève peut étudier, élaborer un regard sur un film et s'engager dans un rapport durable avec le cinéma, comment il peut devenir un amateur, un « sujet » de culture.

a. ENTRER DANS UN FILM PAR LE RECIT

Même si le cinéma est à son origine une attraction foraine, il rejoint très vite le théâtre et la littérature en développant ses capacités de narration. Le lieu dans lequel le cinéma évolue alors est le théâtre moderne divisé en deux espaces : la salle et l'écran « celui-ci étant conçu comme une fenêtre ouvrant sur une profondeur fictive⁴⁰ ». C'est au sein de cette convention spectaculaire que

³⁸ Bulletin officiel n°9 du 30 septembre 2010, Ministère de l'Éducation nationale – DGESCO.

³⁹ *ibidem*.

⁴⁰ MICHAUD Philippe Alain, « Le mouvement des images », Catalogue de l'exposition *Le mouvement des images*, Paris :

le long-métrage narratif devient la forme cinématographique dominante, en particulier pour l'éducation scolaire. Ce dispositif de projection rend difficile la mémorisation des images indépendamment de leur mise en ordre dans une durée. Il suppose que le spectateur identifie la cohérence des lieux et des objets, des personnages et des événements. La difficulté pour les plus jeunes est de repérer la diversité des espaces et des temporalités engagés dans l'expérience cinématographique : l'écran, le lieu dans lequel le spectateur se trouve et l'espace de la scène qui est filmée ; le temps de la projection, celui de la scène filmée et le temps qui à l'intérieur du récit est mis en ellipse.

Cette variabilité spatiale et temporelle peut constituer une difficulté d'autant plus prégnante pour les élèves qui ne maîtrisent pas toujours les réversibilités spatiales et temporelles⁴¹. L'étude des grandes étapes narratives d'un film constitue dans cette perspective une dimension incontournable des apprentissages puisqu'elle aide à la compréhension et à la mémorisation de celui-ci. Elle se traduit dans les plus petites classes par l'activité du dessin des moments importants ou par le résumé d'un film. L'annotation relative à cette entrée consiste à se repérer dans la temporalité et dans la narration du film au moyen d'une succession de séquences identifiables par un code couleur (fig.11).

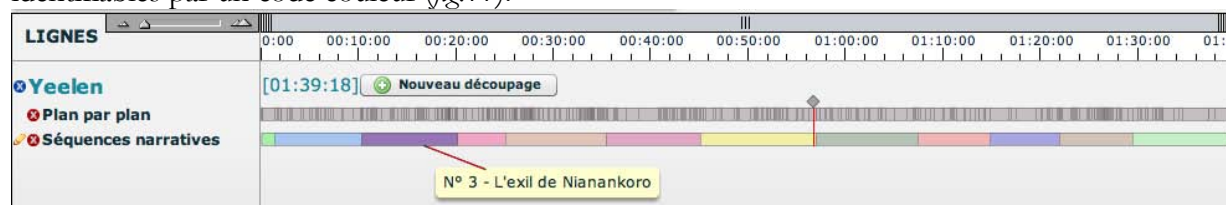


fig.11

Cette entrée présente cependant des limites si elle n'incite pas à construire le film autrement que comme une histoire en images, si elle occulte la part documentaire et expérimentale inhérente au cinéma. L'élève qui retrace les éléments d'un récit inscrit son discours dans le déroulement des actions à raconter de la même façon que le spectateur est saisi en salle de cinéma par le défilement continu des images. Cette subordination à la temporalité du film fait obstacle à la distanciation nécessaire à son étude.

b. ENTRER DANS UN FILM PAR UNE THEMATIQUE

L'éducation au cinéma fait davantage lorsqu'elle relie l'étude d'un film aux fictions littéraires et théâtrales qui mettent en scène des situations où la question du bien et du mal, du juste et de l'injuste, de ce qui doit être fait, des modèles humains est posée. Les grands films, comme les grands récits soulèvent en effet des questions morales, sociales et politiques qui se répètent inlassablement dans l'histoire des œuvres. En effet, la création artistique n'est jamais totalement originale car elle fait de nombreux emprunts à ce qui la précède⁴². C'est plutôt la façon dont elle rejoue une situation, une question dans une forme, qu'une création trouve son originalité. Si donc, un auteur, un réalisateur, un artiste n'invente rien, il réinvente tout à la lumière de ses propres expériences et des choix qu'il fait à partir de ce qui a été réalisé avant lui. De ce point de vue, le cinéma met le spectateur en présence du comportement et des attitudes d'autrui. Il montre des manières d'être au monde : « Colère, honte, haine, amour ne sont pas des faits psychiques cachés au plus profond de la conscience d'autrui, ce sont des types de comportement ou des styles de conduite visibles du dehors. Ils sont sur ce visage ou dans ces gestes et non pas cachés derrière eux⁴³. » Disons alors que le cinéma « opère aux lieux et place du

Centre Pompidou, 2006.

⁴¹ Par exemple, l'artifice du champ contre-champ oblige le spectateur à se décentrer vis-à-vis de l'un ou l'autre des personnages.

⁴² POLTI Georges, *Les trente-six situations dramatiques*, Paris : Éditions d'Aujourd'hui, 1980.

⁴³ MERLEAU-PONTY Maurice, *Sens et non sens*, Paris : Gallimard, 200, pp. 107-108.

spectateur (...) il substitue son investigation à la nôtre⁴⁴. » Cette dimension dramatique du cinéma est une occasion pour les élèves de découvrir des situations humaines, sociales, historiques, politiques au moyen d'un récit qui les met en scène. L'élève se mobilise non pas seulement pour lui-même et son entourage proche, mais pour penser l'homme en général, pour construire des significations sur des situations probables, pour évoquer des possibles.

Lorsque le film est travaillé comme ouverture sur le rapport que l'homme entretient avec le monde, l'évocation d'un personnage peut servir de tremplin pour penser une situation. Cette distanciation permet d'utiliser ou de réutiliser des significations construites ailleurs, sur d'autres objets ou dans d'autres situations. Elle a des conséquences sur la façon dont le rapport entre fiction et réalité au cinéma peut être réfléchi. L'élève apprend à voir et à penser un film comme un moyen de s'engager, de se positionner dans des situations fictives certes, mais qui comportent un grain de réalité. Il peut apprendre que le cinéma n'est pas le réel, mais une représentation de celui-ci, une création artificielle de la réalité : « C'est le bonheur de l'art, écrit Maurice Merleau-Ponty, de montrer comment quelque chose se met à signifier, non par allusion à des idées déjà formées et acquises, mais par l'arrangement temporel ou spatial des éléments⁴⁵. »

c. ETUDIER LA FORME CINEMATOGRAPHIQUE

La dimension formelle des situations dramatiques mises en scène est un apprentissage capital pour une éducation au cinéma tournée vers l'étude de son médium. Un film, ce n'est pas d'un côté un récit, de l'autre une mise en forme qui rendrait visible ce récit, c'est une composition où la forme et le sujet sont étroitement mêlés. Le cinéma ne se circonscrit pas à une suite de photographies d'une action à raconter, ni à une somme d'éléments narratifs, visuels et sonores⁴⁶. Il résulte d'un ensemble de choix et de contraintes techniques qui écartent la possibilité d'en adopter d'autres. L'étude des productions cinématographiques nécessite par conséquent l'immersion dans les œuvres en même temps que le contact avec leur donné, leur contexte de production. Elle revient à produire des significations sur les rapports entre la forme et le sujet du film, ce qui engage des savoirs proprement cinématographiques. L'aspect narratif, l'entrée thématique passent alors au second plan. L'activité d'annotation correspondant à ces apprentissages concerne l'observation fine et l'identification de procédés cinématographiques par la description et l'utilisation de mots clé ou tags.

d. EXPLORER UN FILM DANS SA DIMENSION D'ŒUVRE

Une œuvre comporte une dimension signifiante dès lors qu'elle vaut, non seulement pour celui qui la conçoit, mais aussi pour ceux qui l'appréhendent. En ce sens, elle n'appartient à personne en particulier. Elle est située socialement et son identité est relative aux significations construites dans la médiation avec elle. Les situations éducatives qui incitent à décrire un film, qui le travaillent comme un assemblage complexe d'éléments formels et de significations permettent d'apprendre qu'il montre la réalité d'un certain point de vue. Elles favorisent l'observation fine, la recherche de nouvelles informations, la construction de savoirs cinématographiques mais aussi la capacité de mettre en question ses propres points de vue ou ceux des autres sans jugement à l'emporte pièce. C'est certainement l'aboutissement de toute démarche éducative, lorsque le cinéma est appréhendé dans sa dimension d'œuvre et d'historicité au sein d'un processus culturel dans lequel le spectateur, l'élève joue un rôle capital. L'enjeu porte ici à préserver les élèves de la fusion entre ce qu'ils vivent et ce qu'ils voient, à saisir le film comme un objet élaboré situé dans une histoire du cinéma, une histoire de l'art. Il ne s'agit plus seulement de comprendre, d'observer un film, mais aussi de le situer dans une histoire humaine et collective, dans une

⁴⁴ WALLON Henri, « De quelques problèmes psycho-physiologiques que pose le cinéma », *op. cit.*

⁴⁵ MERLEAU-PONTY Maurice, *ibidem*, p. 118.

⁴⁶ MERLEAU-PONTY Maurice, « Le cinéma et la nouvelle psychologie », conférence du 13 mars 1945 à l'Institut des Hautes Études Cinématographiques, publié dans l'ouvrage *Sens et non-sens, op. cit.*, p. 113. Voir aussi André Bazin pour qui l'image des choses au cinéma est aussi celle de leur durée. BAZIN André, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris : Les Éditions du Cerf, 1987, p. 14.

histoire des arts. Tout rapprochement d'un film avec d'autres œuvres qu'elles soient du même réalisateur ou qu'elles appartiennent à d'autres domaines artistiques constitue une base de travail pour comparer, mettre en lien, décrire des formes, exercer sa sensibilité, évoquer des possibles, formuler des idées. Le bout à bout sur *Lignes de temps* permet ces activités (fig.12)⁴⁷.



fig.12

e. L'EFFET PRODUIT SUR LE SPECTATEUR

L'expérience cinématographique est une activité tout autant intellectuelle qu'émotionnelle qui suppose avant toute chose un contact physique, corporel. L'étude d'un film nécessite cependant de passer d'une activité émotionnelle qui réfère à du particulier et à du vécu à une activité plus réflexive qui appelle la distanciation, la comparaison et la généralisation sans que l'une ne se substitue totalement à l'autre. Les rapports de filiations entre la vie émotionnelle et la vie intellectuelle, reconnus par le psychologue Henri Wallon, conduisent en effet à ne jamais séparer le développement intellectuel du développement affectif et subjectif des individus. Cela suppose aussi de considérer que « ces rapports ne sont jamais constants, ni d'orientation univoque, qu'ils se développent et se transforment dans le cours de l'activité et de l'histoire des sujets⁴⁸. »

L'effet produit par une œuvre cinématographique sur un spectateur se conçoit alors comme un ensemble d'interférences plus ou moins harmonieuses entre l'activité affective et l'activité intellectuelle. Il ne se réduit pas à l'expression des émotions premières, car la variation des affects qui composent le ressenti d'un film peut faire l'objet d'une activité réflexive. De la même façon que le ressenti d'une œuvre varie selon les savoirs acquis sur celle-ci, ces derniers n'existent pas sans l'activité d'une intelligence étroitement liée aux affects et à la sensibilité. Si la ressaie d'un film par l'activité d'annotation, après sa projection en salle, permet cette dynamique des rapports entre la vie réflexive et la vie émotionnelle, nous dirons qu'elle comporte une dimension éducative. Les transformations dans la façon de ressentir et de penser un film s'inscrivent en effet dans une durée qui va bien au-delà du moment de la rencontre avec l'œuvre. Toute reprise d'une expérience donnée dans un après-coup implique une transformation de cette expérience. De même, les apprentissages comme la posture de l'élève spectateur se construisent dans une durée qui va bien au-delà des activités effectuées en classe. Par exemple, le travail de mémorisation d'un film entraîne la disparition progressive de certaines informations au profit de celles qui resteront en mémoire et se mêleront avec des images et des affects qui viennent d'ailleurs. Plus l'élève fait jouer l'effet de distance temporelle entre deux moments (la rencontre du film et sa reprise en classe), plus il joue de la variation des ressentis et des pensées qui

⁴⁷ Fernand Léger (*Au cirque*) et Charlie Chaplin (*Le cirque*) ; Marc Chagall (*Le cirque bleu*) et Charlie Chaplin (*Le Cirque*) ; Alfred Hitchcock (*La Mort aux trousses*) et Kandinsky (*Gravitation*) ; Dorothea Lange (*Exodus*) et Alfred Hitchcock (*La Mort aux trousses*).

⁴⁸ BAUTIER Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *Henri Wallon, L'enfant et ses milieux*, op. cit., p. 39.

surgissent dans ces temporalités différentes, plus il se construit comme sujet d'une histoire culturelle où les rencontres avec les œuvres font varier son activité émotionnelle et intellectuelle.

La possibilité pour l'élève d'agir comme sujet de culture, c'est-à-dire de se mobiliser dans des expériences et des significations variables selon les amplitudes temporelles qu'il entretient avec une œuvre le conduit à élaborer peu à peu un point de vue. Ce travail implique de mettre en relation ce qui est ressenti dans des temporalités différentes, ce qui est appris sur la technique cinématographique, l'histoire du cinéma ou le contexte historique du film et ce que l'élève pense sur et avec le film. Ce point de vue s'élabore par un phénomène de centrations et de décentrations successives en plusieurs points. La centration sur les actions des personnages d'un film constitue un point d'appui pour s'intéresser à d'autres actions d'autres personnages, à d'autres films. Elle entraîne une déprise, voire une transformation des émotions et des jugements premiers. De la même façon, l'identification d'un procédé cinématographique constitue un support pour s'intéresser à d'autres procédés et à d'autres formes cinématographiques et sortir par-là même d'une vision globalisée où les procédés formels ne sont pas ou peu identifiés. L'activité émotionnelle se conjugue ainsi avec une activité plus intellectuelle. La position de mise en veille du spectateur en salle se concilie avec la mise en activité de sa sensibilité, de son intelligence, de sa mémoire parce qu'il mobilise des émotions, des idées tout aussi complémentaires que contradictoires. Dans cette optique, l'annotation comme modalité d'écriture sur un film peut servir l'élaboration réflexive, la critique, l'interprétation et l'analyse.

Pour résumer les termes de ces développements, l'éducation au cinéma se comprend comme un processus par lequel le sujet se modifie par l'intérêt qu'il porte à l'objet qu'il étudie. Elle implique une transformation du regard porté sur le cinéma à partir de la contextualisation historique des œuvres et de l'invention cinématographique, de l'affiliation du cinéma à la dimension des œuvres humaines, ainsi que la mise en relation des productions cinématographiques avec d'autres objets culturels dans des temps et des espaces proches et différents. Le cinéma n'est plus envisagé comme un miroir du réel, mais comme une recomposition de celui-ci. Cela suppose que la situation didactique oriente l'activité vers la description des formes cinématographiques, vers la réflexion critique comme capacité à discerner, vers le questionnement sur l'objet. Les pratiques langagières qui permettent que s'effectuent, par mouvements successifs et alternés, des opérations d'objectivation et de subjectivation du film, des centrations et des décentrations sur ces différents aspects sont alors privilégiées. La position de l'élève spectateur se trouve remise, parce qu'il adopte différents points de vue en fonction de différentes places subjectives qu'il occupe : enfant, adolescent, élève, spectateur, sachant que ces points de vue peuvent être mobilisés et se combiner différemment selon les situations. Lorsque la situation didactique permet que se réalisent ces différents processus, elle est éducative et répond aux exigences formulées dans les directives officielles. La question qui émerge alors et à laquelle ce texte tente de répondre est de savoir quelles situations observées dans les classes au cours des expérimentations réalisées avec *Lignes de temps* s'ajustent à ces exigences.

2^{ème} partie : Usages scolaires de *Lignes de temps*

Lignes de temps est conçu ici, selon les termes de Gilbert Simondon, comme un outil ouvert, un « objet technique (...) qui n'est pas antérieur à son devenir, mais présent à chaque étape de ce devenir »⁴⁹. Le devenir de cet objet est subordonné à la créativité ou à l'action de ses utilisateurs. Il est ouvert aux significations et à la valeur portées par ses usages⁵⁰.

Les usages de *Lignes de temps* se traduisent essentiellement par des annotations, c'est-à-dire, par la création d'un ou de plusieurs découpages de l'objet audiovisuel étudié. Ces segments sont décrits par titres, couleurs, mots clé, commentaires. L'activité d'annotation revient ainsi à spatialiser un objet temporel au même titre que l'écriture met en ordre un ensemble de signes dans un espace donné pour créer des significations. De ce point de vue, l'annotation est une technique d'écriture qui permet de formaliser visuellement le regard porté sur un objet temporel (en l'occurrence, un film). Cette formalisation nécessite du temps. Elle se distingue des usages du numérique qui ne sont pas pensés par les utilisateurs eux-mêmes ou qui ne sont ni réfléchis, ni critiqués par les institutions qui les encouragent. Contre toute incitation à la précipitation, l'activité d'annotation sur un outil comme *Lignes de temps* nécessite de porter une attention particulière et durable à un contenu audiovisuel. Cette attention a des implications majeures pour les apprentissages.

En référence aux travaux d'Edmond Husserl sur l'inséparabilité de la conscience de soi, du temps et de la mémoire⁵¹, Bernard Stiegler développe une théorie qui accompagne étroitement les outils numériques créés par l'Institut de Recherche et d'Innovation. Le philosophe reprend les concepts de rétention et de souvenir chez Edmund Husserl qu'il reformule sous les termes de rétention primaire et secondaire. « La rétention primaire est ce que la perception retient du perçu dans le cours nécessairement temporel d'une expérience quelconque. La rétention secondaire est la transformation d'un processus rétentionnel primaire, c'est-à-dire perceptif, en souvenir »⁵². Le souvenir se constitue ainsi en expérience du passé car « c'est à partir de son passé (constitué par ses rétentions secondaires) que celui qui vit une expérience retient (comme rétentions primaires) ce qu'il perçoit. Deux individus ne perçoivent jamais la même chose d'un même objet par ce fait même »⁵³.

Cette distinction entre la rétention primaire et la rétention secondaire (ou souvenir) est décisive quant à la compréhension de l'activité de la mémoire. Elle montre que celle-ci n'est pas une simple reconstruction après-coup des données perçues dans l'expérience, mais le lieu où tout individu se constitue dans sa singularité. La rétention secondaire est par conséquent ce qui fonde l'expérience de chacun. Bernard Stiegler explique qu'« un processus rétentionnel primaire engendre toujours un processus protentionnel, c'est-à-dire une attente et une anticipation quant à la poursuite du cours de ce qui arrive »⁵⁴. Cette conception dynamique de la mémoire consolide les explications données sur le processus culturel et l'activité d'apprentissage dans la première partie de ce texte⁵⁵. Elle se résume dans une formule élaborée par le philosophe qui affirme l'indissociabilité des sélections opérées dans les différents niveaux de rétention⁵⁶. Bernard Stiegler

⁴⁹ SIMONDON Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris : Aubier, 1989 (1958).

⁵⁰ Entendons par là le fait de réaliser une action selon des intentions plus ou moins définies et d'adapter cette action à l'environnement technique dans lequel elle se déroule.

⁵¹ HUSSERL Edmund, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris : PUF, Coll. Epiméthée, 1991.

⁵² KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Ed. Mille et une nuits, Coll. Les Petits livres n°80, 2012, p191.

⁵³ *Idem*

⁵⁴ *Idem*, pp. 191-192.

⁵⁵ *Supra*, pp. 18-19.

⁵⁶ STIEGLER Bernard, *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue*, Flammarion, 2010, pp. 130-137.

y introduit le concept de rétention tertiaire qu'il définit comme ce qui permet « de retenir hors de soi ce qui se produit » dans l'expérience⁵⁷. La rétention tertiaire écrit-il « spatialise un vécu passé sous une forme qui n'est pas psychique, mais technique »⁵⁸. Dans cette perspective, *Lignes de temps* est un outil de rétention tertiaire au sens où il spatialise une expérience cinématographique sous la forme d'une annotation.

Les expérimentations réalisées sur *Lignes de temps* permettent d'identifier trois ensembles d'usages. La phase de pré-annotation correspond au visionnage simple du contenu audiovisuel sur la ligne plan par plan. Il s'agit d'un visionnage partiel de ce contenu, linéaire ou non linéaire, où l'utilisateur décide de lancer ou de stopper le déroulement d'un ou de plusieurs extrait(s) de ce contenu. La phase d'annotation regroupe des usages centrés sur le repérage et la mise en évidence d'éléments, de formes, de significations récurrentes ou non. À partir de découpages réalisés par l'utilisateur, un travail de description (tag, titre, couleur) et de comparaison (bout à bout) s'amorce. Une représentation graphique du film se construit en même temps que des pistes d'exploration se formulent. La dernière étape est celle de la restitution d'un travail exploratoire en vue de partager un travail d'annotation avec d'autres spectateurs. Cette dimension prend des formes variables selon qu'elle se réalise uniquement dans l'interface *Lignes de temps* ou en dehors de celle-ci avec des captures d'écran et des vues.

⁵⁷ KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe, STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Ed. Mille et une nuits, Coll. Les Petits livres n°80, 2012, p192.

⁵⁸ *Idem*.

IV. ENTRER DANS UN FILM. DES QUESTIONS QUI APPARAISSENT DES L'ÉCOLE PRIMAIRE

Ces toutes premières expérimentations ont été réalisées en 2006-2007 pour mesurer la pertinence de *Lignes de temps* en milieu scolaire. La visée de ces premières tentatives a été de saisir les conditions pratiques et pédagogiques pour favoriser chez les élèves l'élaboration d'un regard sur le film, un regard singulier qui s'appuie sur l'étude du film ainsi que sur la construction d'un discours.

1. Revoir un film et entrer dans un univers cinématographique

Conduit dans une démarche qui forge ses propres outils au fil de l'eau, cette première phase d'un travail de deux classes de CE1 de l'école à aires ouvertes Saint Merri confronte des élèves de 6 et 7 ans à plusieurs films de la programmation Abbas Kiarostami – Victor Erice du Centre Pompidou dans le cadre d'une exposition sur l'univers cinématographique des deux réalisateurs au Centre Pompidou en 2007, sous le commissariat d'Alain Bergala. La démarche consiste à ne pas limiter les élèves à la vision d'un seul film, à les plonger dans un univers cinématographique peu familier par la comparaison de *Où est la maison de mon ami ?* et *Le pain et la rue* d'Abbas Kiarostami (fig.13).



(fig.13)

Lignes de temps est utilisé pour permettre cette confrontation dans l'après-coup des projections en salle avec les possibilités de raconter, de décrire et de commenter les films. D'un extrait de film à l'autre (avec la fonction « bout à bout »), les élèves repèrent des formes communes : lenteur des séquences, couleurs fades, fréquence des déplacements dans l'espace, rareté des dialogues, similitude des personnages (des enfants). Leurs commentaires soulignent également l'étrangeté de l'univers cinématographique étudié. Nombreux sont les élèves qui qualifient les films d'Abbas Kiarostami de « bizarres » parce que ce qui y est représenté ne correspond pas à leur univers familier : autre langue, autre pays, autre paysage, autre manière de faire classe, peu de personnages à l'écran, etc.

Ces identifications résultent d'un long travail de mise en mots au cours d'une interaction entre les élèves et leur enseignante. Le tâtonnement langagier est nécessaire pour mettre en rapport la mise en scène soit avec l'effet que produit le film sur les spectateurs.

Elève 1 : « Je trouve que ce film (Le Pain et la rue) était très lent »

Enseignante : Très lent ? Oui, à quoi tu vois que c'est lent ?

Elève 2 : Quand il marche

Enseignante : Qu'est-ce qu'il y a quand il marche ? Il ne marche pas lentement pourtant, il marche normalement, alors qu'est-ce qui est lent ?

Elève 3 : Il marche normalement, mais il est un peu lent parce qu'il tape le pain

Elève 4 : C'est parce qu'il fait des détours

Elève 5 : Moi je croyais qu'à la fin le petit garçon, et bien, que le chien était à lui

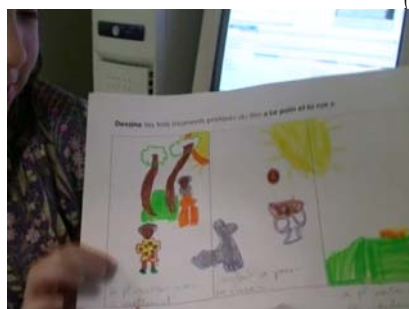
Enseignante : Oui, mais revenons sur ça. Vous trouvez que les actions sont lentes, que quand il marche, c'est lent alors qu'il marche normalement. Qu'est-ce qui vous paraît lent alors ?

Elève 4 : C'est comme on filme le petit garçon en marchant

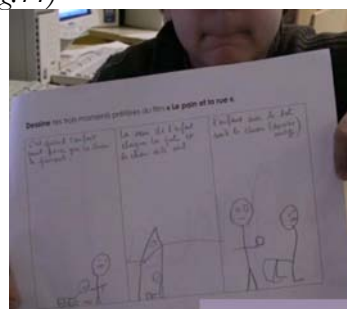
Il s'agit ainsi de provoquer chez les élèves une interrogation sur leur réception du film. La production de traces dessinées sert de support alors qu'ils ne maîtrisent encore que difficilement les formes linguistiques écrites pour construire des commentaires. Les consignes incitent à dessiner trois moments du film.



(fig.14)



(fig.15)



(fig.16)

Le dessin sert également à la mémorisation des extraits qui se cristallise dans le discours oral. Le travail consiste à expliquer pourquoi tel moment a été choisi. Le film devient peu à peu matière à penser et à se penser comme spectateur. Au cours d'une discussion, Mattéo (fig.16) explique :

« Ce dessin (le premier), je l'ai fait parce que c'est trop marrant. Et ça (second dessin) c'est quand la sœur claque la porte. Ça m'a fait de la peine, alors j'ai bien aimé le garder parce qu'elle avait pas à claquer la porte. Le chien aurait bien aimé rentrer. Et là (troisième dessin), c'est quand il suit le chien parce qu'il y a un peu de suspens ».

On voit ici les prémisses d'un travail scolaire qui rejoue la confrontation à un film et qui s'efforce de construire la notion de réalisateur, d'univers cinématographiques. L'outil *Lignes de temps* est utilisé dans la phase de pré-annotation pour re-visionner partiellement les films, se les remettre en mémoire, pour comparer et commenter les moments choisis par les élèves.

2. *Qu'y a-t-il dans un film ? une histoire, mais encore....*

L'expérience se poursuit par l'étude plus approfondie du film *Où est la maison de mon ami ?*

Lignes de temps, un autre regard sur Erice et Kiarostami

CE1, Ecole Saint-Merri

Durée : 00:25:04



Aux cours de plusieurs séances de manipulations de *Lignes de temps*, les élèves découvrent les différents éléments constitutifs d'un film : son, musique, images,



couleurs

Différentes formulations ont été notées, de l'étonnement (« *On peut écouter, c'est marrant la musique* ») à la réappropriation d'un terme technique (« *Là, il y a des formes d'ondes* »). Les élèves proposent également des petits retours sur leur usage de l'outil :

- « *J'ai commencé par regarder un film, j'ai continué avec le logiciel* »
- « *J'ai regardé d'autres parties, j'ai regardé le début, j'ai regardé vers le milieu aussi, et après j'ai cliqué sur d'autres parties* ».

Avec les fonctionnalités « créer un découpage » puis le « bout à bout » qui permettent d'isoler un fragment du film puis de le disposer à côté d'un autre, les élèves sont invités à choisir quatre moments pour raconter le film. Le résumé après une projection se trouve ainsi enseigné sur un support nouveau. Cette activité vise à construire le film comme un objet distant de l'expérience vécue en salle, comme un objet autonome qui porte ses propres significations. L'objectif reste cependant difficile à atteindre. Autant de résumés illustrent les manières variables de se situer dans le discours. Certains restituent les événements principaux du film (*fig.17*), d'autres ne parviennent pas à sortir de leur expérience personnelle qu'ils racontent à l'occasion du film (*fig.18*). Dans ce cas, le film n'est pas construit comme un objet autonome dont la distance avec soi peut être l'objet de sentiments, d'émotions ou de réflexions.



fig.17

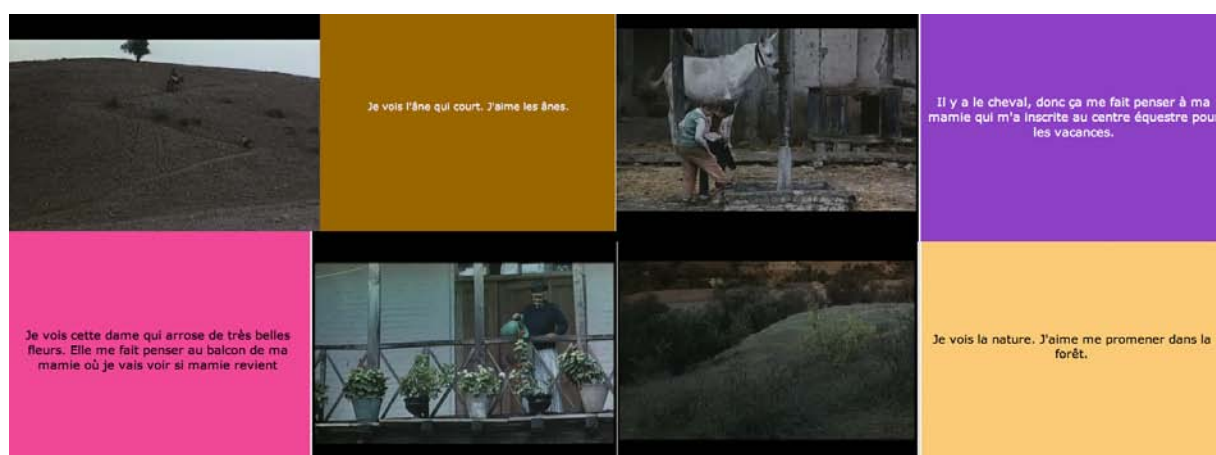


fig.18

Les productions s'orientent plus ou moins vers la construction du film comme objet d'étude, objet d'appréciation et de réflexion, apprentissage visé dès l'école primaire. Hormi la possibilité de revenir sur le film étudié, l'usage de *Lignes de temps* n'apparaît pas ici comme déterminant pour tous les élèves. Des différences persistent. Cependant, il a été observé que la création de découpages, nécessaire à la réalisation de ces résumés, soulève une question essentielle. Cette fonctionnalité suppose que l'utilisateur décide du début et de la fin du moment qu'il choisit d'isoler. Cela implique de construire cette entité temporelle comme une unité de sens et de s'interroger sur ce que signifie un « moment » au cinéma. Cette question a servi de fil conducteur pour une nouvelle expérimentation avec des élèves du même âge.

3. Qu'est-ce qu'un moment au cinéma ?

Elle s'appuie sur la demande renouvelée des deux enseignantes de l'école Saint Merri de faire réfléchir leurs élèves sur les « moments préférés » d'un film. Cette nouvelle investigation vise à construire un cheminement didactique pour sortir de la dimension narrative du film et s'approcher du cinéma comme médium. D'un point de vue opérationnel, il s'agit de s'appuyer sur les activités d'annotation possibles sur l'outil pour mettre les élèves face à la question du temps au cinéma.

Après une projection du film *Le Cirque* de Charlie Chaplin en salle, les élèves dessinent leur moment préféré sur des feuilles blanches. L'activité se déroule en classe, de mémoire, sans aucun retour visuel sur le film.

Quelques jours plus tard, les élèves se confrontent à nouveau au film sur l'interface *Lignes de temps*. En se déplaçant à l'aide d'un curseur sur la ligne « plan par plan » (fig.19), en choisissant d'arrêter la lecture du film à un temps x, ils ont pour consigne de retrouver leur moment préféré.



fig.19

Installés en binômes sur les ordinateurs de la salle informatique, ils racontent la scène correspondant à l'image arrêtée qu'ils ont choisie. En dictée à l'adulte, les commentaires des élèves sont pris en note dans l'espace « description » de *Lignes de temps* (fig.20 et 21).

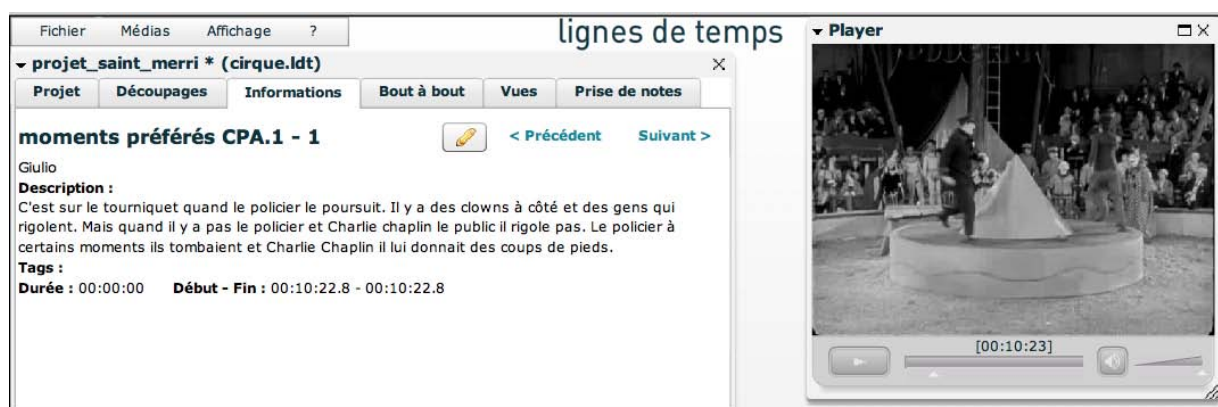


fig.20

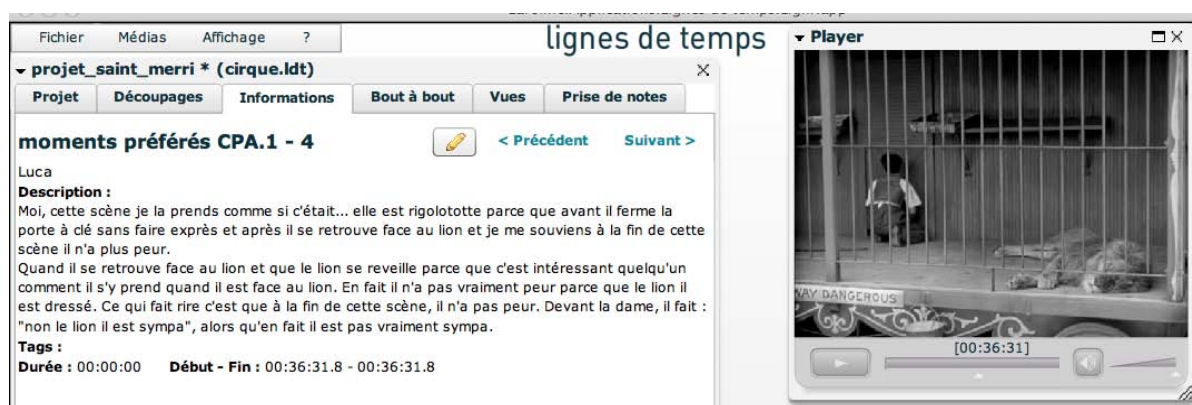


fig.21

La lecture orale de ces commentaires donne lieu à une discussion collective. Les élèves constatent que l'image arrêtée ne rend pas compte de l'ensemble de la scène décrite. Certains éléments, personnages et points de détails ne figurent pas à l'écran (fig.20 et 21). Cette remarque fait émerger une question centrale. Il s'agit de se servir de la difficulté dans laquelle la classe se trouve pour se demander comment définir et visualiser un moment préféré lorsqu'on ne se trouve pas dans la situation du spectateur en salle.

Pour faire cheminer les élèves dans cette direction, les enseignantes demandent de réaliser un second dessin, mais cette fois, les élèves dessinent en présence du film, face à l'image arrêtée qu'ils ont choisie sur *Lignes de temps*. Ils dessinent donc ce qu'ils voient à l'écran. La confrontation des deux dessins est tout à fait productive (le dessin de mémoire à gauche et le dessin d'observation à droite (*fig.22 et 23*))

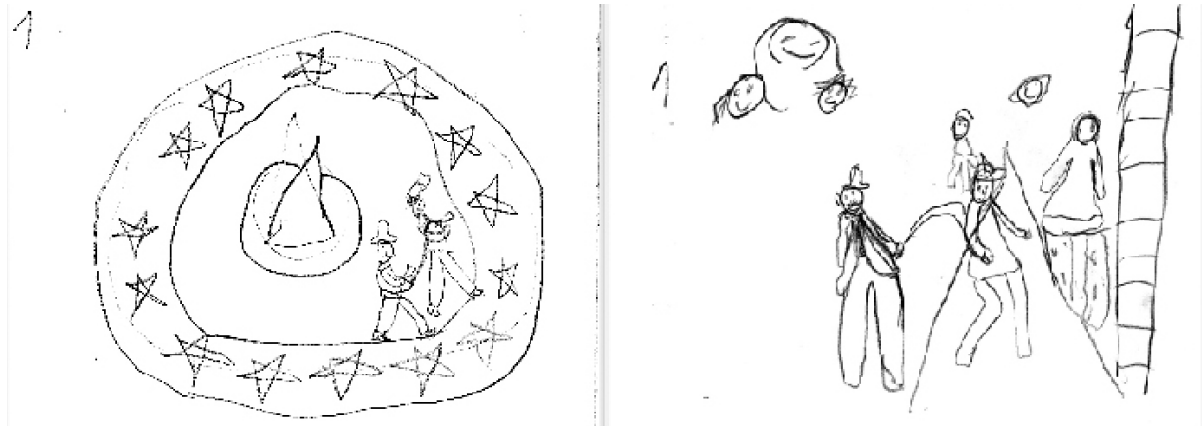


fig.22



fig.23

Au cours de la discussion, il apparaît que rien ne permet de dire que l'un des dessins est plus évocateur du moment que l'autre. Le dessin de mémoire présente une vue synthétique d'une situation dans la durée alors que le dessin d'observation reprend fidèlement les détails du plan et rend compte de la scène à un instant x . Ici l'apprentissage consiste à découvrir qu'à la différence de la photographie ou de la peinture, un moment au cinéma se compose de plusieurs images montées les unes à côté des autres selon une certaine durée.

Pour avancer dans cette idée, les élèves réalisent un découpage du moment préféré en posant des marqueurs de début et de fin (*fig.24*). Ici, l'outil construit un cadre pour l'activité. Il incite à s'interroger sur le choix du début et de la fin du moment ainsi que sur ce qui fait son unité.

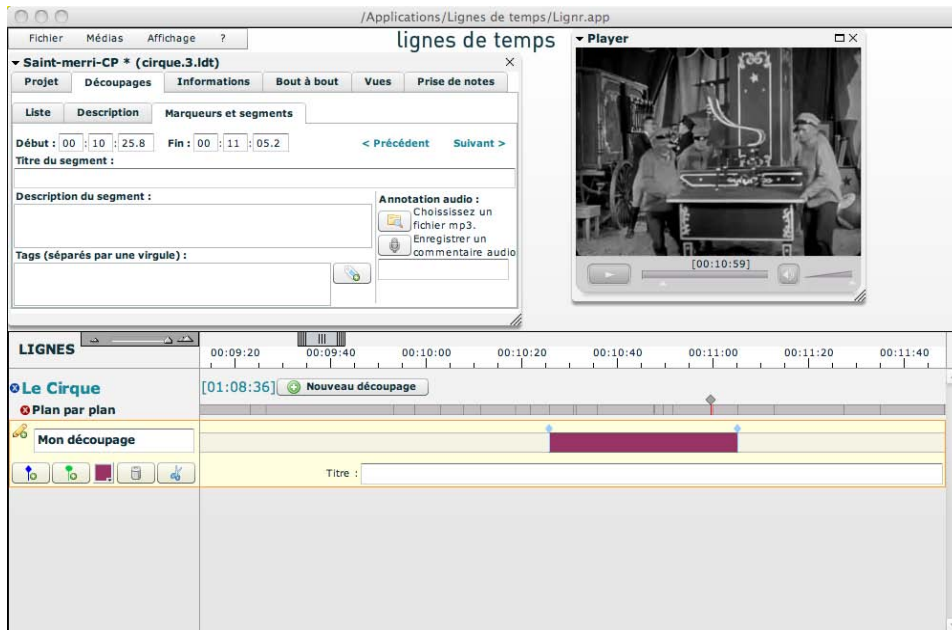


fig.24

L'attention se porte sur la comparaison en séance collective des différents découpages proposés pour une même séquence du film. La longueur des segments de couleur n'est en effet pas identique d'un élève à l'autre. Par exemple, Delhi et Victoria ont choisi la séquence où Charlot et le policier se courent après sur le tourniquet sous le regard ennuyé puis amusé du public. Il semble que Victoria s'intéresse plus particulièrement à la course entre Charlot et le policier, alors que Delhi a sélectionné un segment plus long (fig 25).

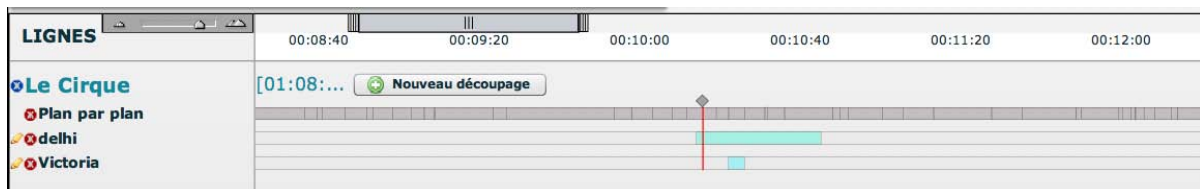


fig 25

La comparaison sur *Lignes de temps* montre que le moment de Delhi regroupe plusieurs plans (ce sont les petits segments gris de la première ligne) alors que Victoria n'en a choisi qu'un seul. Aucun des deux élèves n'a plus raison qu'un autre puisque le choix d'un moment préféré relève du choix singulier de l'élève spectateur. Il faut alors orienter l'attention des élèves sur ce qui compose un moment au cinéma. On s'intéresse au moment de Delhi en regardant ce qui se passe dans chaque petit segment gris sur lesquels le curseur se déplace. Voici la première image de chaque plan qui compose le découpage de Delhi (fig.26).



fig.26

La visualisation, la description et le commentaire de cette scène s'exécutent en collectif avec pour support *Lignes de temps* en vidéo projection sur le grand écran de la salle informatique. À l'aide de la fonctionnalité « Tag », un mot clé est attribué à chaque plan suivant la consigne :

« Que voit-on ? ». Les élèves indiquent pour certains plans la présence de Charlot et du policier (apparition de la couleur vert), pour les autres, la présence du public (apparition de la couleur violet). La classe visionne plusieurs fois la séquence en observant, en même temps que l'image du film à l'écran, le curseur se déplacer sur la ligne bicolore (fig.27).

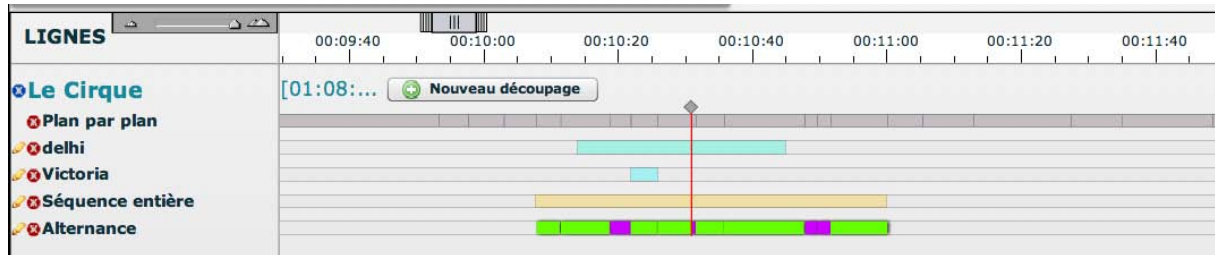


fig.27

De retour sur les ordinateurs, les élèves retrouvent leur découpage personnel et sont invités à le dessiner, mais cette fois, en exécutant deux ou trois dessins. La consigne incite ici à réutiliser les savoirs construits dans l'activité précédente, c'est-à-dire, le montage de différents plans pour composer un moment.

À la différence des expérimentations précédentes, le cheminement didactique consiste à s'appuyer sur une difficulté (comment représenter un moment au cinéma sans utiliser un outil temporel ?) pour étudier la matérialité d'un film. Les dessins ci-dessous montrent que la succession des activités avec l'interface *Lignes de temps* a contribué à construire le cinéma comme montage d'images organisées et assemblées dans une durée (fig.28,29, 30)⁵⁹.

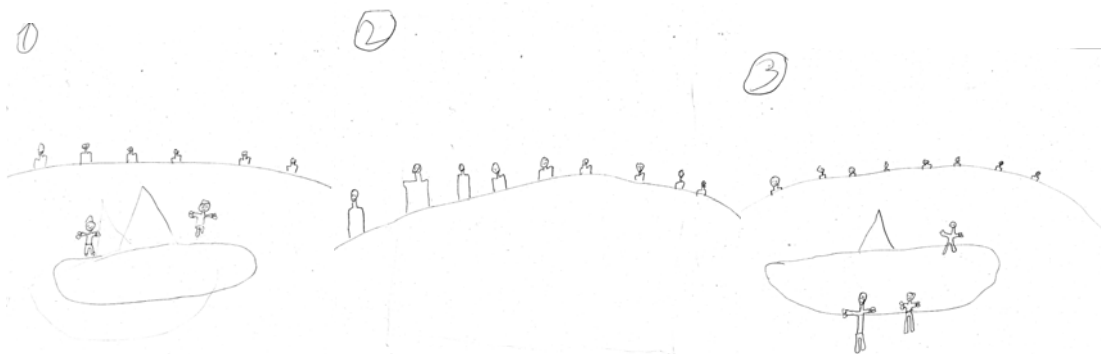


fig.28

⁵⁹ En s'attachant à la question du temps au cinéma, cette expérimentation n'a pas traité la spécificité de l'univers de Chaplin. Il aurait fallu aussi mettre l'accent sur le contexte historique et technique du film qui explique l'importance des plans fixes pour comprendre le choix du montage alterné dans cette scène.

Amine

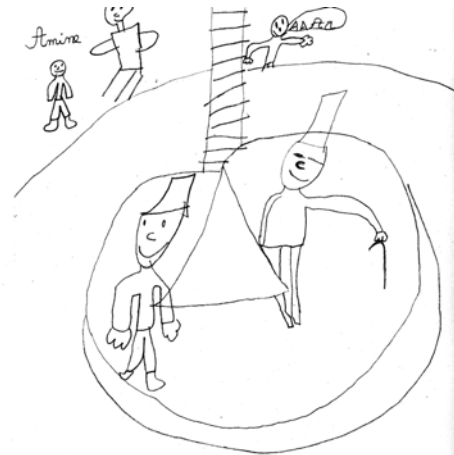


fig.29



fig.30

Dans cette expérimentation, l'annotation apparaît comme un élément central de l'activité. L'utilisation de marqueurs, la création de découpages puis la lecture comparée de ces derniers et enfin l'indexation par les tags constituent les supports d'une activité qui fait apparaître l'expérience de la durée au cinéma comme montage de plans. Ce sont par conséquent les fonctionnalités de l'outil, testées les unes après les autres au gré de la réflexion qui se met en place séance après séance qui sont opératoires pour les apprentissages. Dans cet usage scolaire de *Lignes de temps*, on peut dire que la question didactique (Comment faire réfléchir les élèves sur la temporalité au cinéma ?), tout comme la succession des tâches permettent une action de sensibilisation au cinéma comme forme artistique propre, comme moyen de mettre en scène une histoire. Par ailleurs, l'usage de l'outil a des implications sur la manière de travailler des enseignants. En suivant la logique interne de *Lignes de temps*, elles découvrent une question de cinéma qu'elles n'avaient pas formulée antérieurement. Nous dirons alors que dans cette expérimentation l'outil a une fonction didactique, car il met les enseignants, tout comme les élèves, en situation d'observer, de constater, de comparer des éléments formels qui n'apparaissent pas aussi clairement en situation de projection en salle. Nous avons ici un exemple de ce que peut faire l'école dans le prolongement d'une projection de film, lorsque les enseignants sont attentifs

à l'œuvre étudiée, aux logiques et aux fonctionnalités d'un outil ainsi qu'à ce que font les élèves avec celui-ci.

Certes, un atelier proposé par une institution culturelle comme La Cinémathèque Française ou le Forum des Images pourrait arriver aux mêmes finalités, sans utiliser pour autant, l'outil *Lignes de temps*. Cependant, c'est la démarche qu'il impulse auprès des enseignants qui est à retenir ici. Elle les met en position de réfléchir, d'inventer, voire d'expérimenter un enseignement du cinéma qui se démarque des exercices habituels tels que le résumé et la critique médiatique d'un film. La relation partenariale école – institution culturelle ne se réduit pas alors à la consommation d'une prestation de service. Elle se traduit par la construction conjointe d'une action éducative dans laquelle chacun a sa part. La découverte d'un domaine artistique, la confrontation à des œuvres, à des techniques, la découverte des contextes historiques de leur production, la rencontre avec des gens de métier peut revenir aux institutions culturelles, quand la ressaie des films par des activités d'annotations peut être effectué dans l'espace scolaire. Cette répartition possible des rôles, loin d'être prescriptive, est significative de l'ampleur des possibilités pour mettre en œuvre une éducation artistique et culturelle durable et approfondie.

4. *Le cinéma, c'est la vérité du mensonge*

Cette expérimentation se déroule dans le cadre de l'atelier « La Petite fabrique du cinéma » proposé par le Forum des images à destination des classes primaires de cycle 2. Dans la continuité de l'exemple précédent, elle met en évidence la façon dont l'outil guide le cheminement didactique. La conceptrice et animatrice de cet atelier utilise *Lignes de temps* pour sa capacité à montrer dans le détail certaines caractéristiques du film étudié. L'objectif est de leur apprendre que le cinéma c'est du bricolage, qu'il « passe et repasse, comme l'écrit Jean-Louis Comolli, la frontière non fixée qui sépare et aboute le vrai et le faux, la vérité et le mensonge (...) que le mensonge peut dire la vérité, et le cinéma peut dire la vérité du mensonge »⁶⁰. L'animatrice a choisi d'étudier le premier court-métrage du film *Les Contes de l'horloge magique* de Ladislav Starewitch, oeuvre composée de plans tournés en continu, de plans tournés image par image avec l'animation de cinémarionnettes, d'objets et de plans avec trucages (grattage de pellicule, incrustation d'images, etc.).

Après la projection du film en salle, l'échange s'amorce avec la présentation du logiciel et la désignation des segments de la ligne plan par plan selon qu'ils se rapportent au début, à la fin ou au milieu du film. Le terme « découpage » est défini comme une sélection faite par l'utilisateur de *Lignes de temps* pour observer des éléments du récit cinématographique (absence/présence des personnages dans le récit et/ou dans l'image). Le découpage rend visibles des éléments de la mise en scène, ce qui permet d'introduire des notions de cinéma comme le champ contre-champ, le champ et le hors champ. Il apparaît clairement comme une condition d'observation fine du film.

Pour mettre en évidence cette spécificité du cinéma qu'est le jeu de la vérité et du mensonge, l'animatrice centre l'attention le singe en cinémarionnette. Elle questionne les élèves sur la façon dont il est filmé. Les découpages qu'elle a préparés pour l'atelier distinguent deux lignes correspondant respectivement aux deux personnages (Nina et le singe). L'observation des plans par un clic de lecture sur les segments bleus et jaunes permet aux élèves de repérer la présence ou l'absence des personnages dans le récit et/ou dans le cadre (fig.31).

⁶⁰ COMOLLI Jean-Louis, *Cinéma contre spectacle*, Paris : Verdier, 2009, p 167.



fig.31 Les Contes de l'Horloge magique, L. Starewitch

L'absence de coïncidence parfaite entre ces deux lignes montre que la présence d'un personnage dans le récit n'entraîne pas systématiquement son image à l'écran. Celui-ci peut en effet être hors du champ. Comme le dit un élève « Nina et le petit singe ne sont pas collés ».

L'animatrice questionne ensuite les élèves sur la nature du petit singe lorsqu'il est filmé dans une valise (segments roses fig.32).

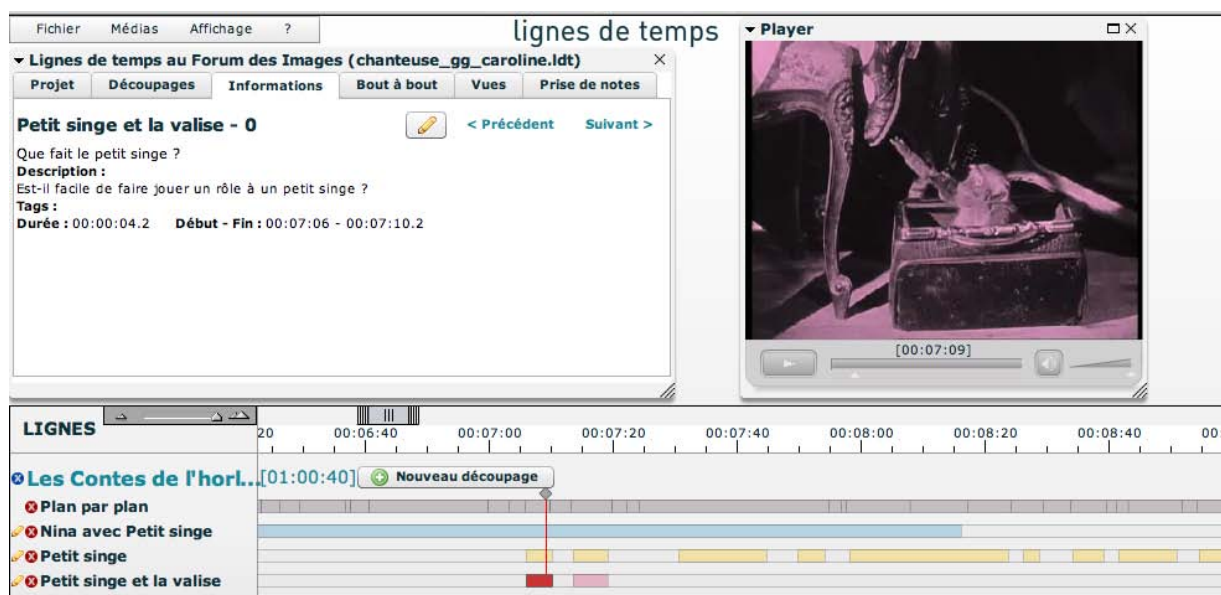


fig.32

Il s'agit de discuter de la possibilité au cinéma de faire jouer un rôle à un cet animal comme la scène le suggère. Pour aider les élèves à réfléchir à cette question, l'animatrice les invite à une nouvelle confrontation au film au moyen du bout à bout. Ils doivent placer différents segments sur deux lignes selon que le singe leur semble réel ou irréel (fig.33).

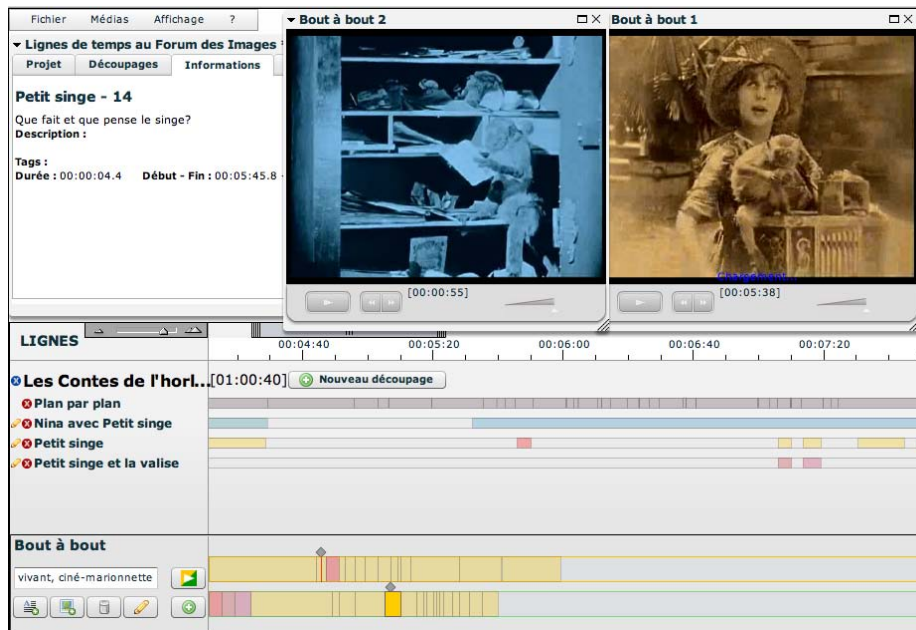


fig.33

Cette action engage des échanges entre les élèves significatifs de la façon dont ils saisissent le problème posé. Les élèves remarquent l'irréalité de la séquence.

- « Il (le singe) peut pas marcher sur ses deux pieds »
- « Il peut pas voler des choses »
- « Il peut pas parler »



fig.34

L'animatrice relance alors l'interaction avec le groupe en demandant d'expliquer ces irréalités. Certains élèves proposent des solutions, d'autres rendent compte de leur perception ou s'interrogent :

- « Le singe on l'a dessiné, on l'a animé »
- « Le singe il l'a fait bouger, après on le filme et on croit qu'il est vivant »
- « Il a fait une marionnette de singe »
- « Quand on voit pas la marionnette quelqu'un lance »
- « Il y a une télécommande »
- « On a vu comme si c'était la réalité »
- « Comment elles font les lunettes pour atterrir sur le nez ? »
- « Est-ce que ce sont de vraies lunettes ? »

L'animatrice peut conclure la discussion et insister sur la dimension artificielle du cinéma : « C'est un film, c'est le trucage »

Cet atelier s'organise en deux séances de deux heures conduites à deux semaines d'intervalle. La seconde séance a pour but de consolider les apprentissages construits précédemment. C'est toujours le cinéma comme bricolage qui est étudié. L'attention se porte sur la scène où le petit singe vole le titre de propriété de la mère de Nina dans le coffre-fort du grand Malhonnête (celui-ci l'a expropriée). L'activité consiste à observer que la cinémarionnette se conjugue avec un trucage : le grattage de la pellicule. Ce procédé élucide ainsi les questions soulevées lors de la première séance sur les lunettes qui volent à travers la chambre du grand Malhonnête. La possibilité de revoir plusieurs fois l'extrait en question sur *Lignes de temps* en vidéo projection renforce la perception et la compréhension du trucage.

L'animatrice élargit ensuite le propos et centre l'attention sur les différences de couleur de la pellicule selon les temporalités du récit mis en scène, à partir de trois découpages préparés à l'avance. Encore une fois, la création de découpages et la segmentation colorée d'une partie du film met en lumière un élément proprement cinématographique que les élèves découvrent par expérience et observation. Ici, la couleur rose se rapporte au temps passé, la couleur bleue à la nuit et le jaune, au temps présent (*fig.35 et 36*).

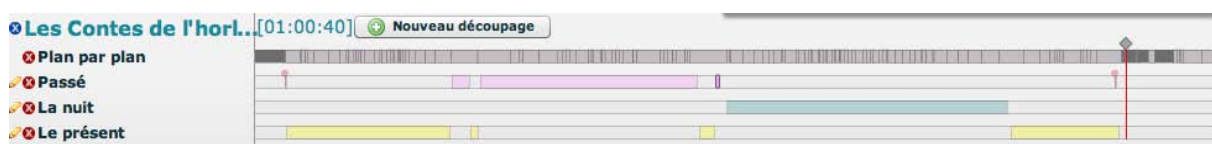


fig.35



fig.36

L'usage de *Lignes de temps* dans cet atelier rend opératoire une observation fine des procédés cinématographiques visés pour l'enseignement. L'annotation relève essentiellement du travail de l'animatrice. Elle sert de point d'appui pour conduire le cheminement didactique. Les actions de lecture, d'observation et la manipulation des segments dans le bout à bout constituent des étapes progressives et nécessaires pour construire l'idée du cinéma comme artifice. Dans cette perspective, *Lignes de temps* participe de la transformation de l'expérience cinématographique en salle en une expérience du cinéma comme objet d'étude et de questionnement (comment s'est fait ?). Il est un outil didactique. Notons que le rapport particulier que l'animatrice entretient avec le cinéma et avec son activité d'éducation auprès des plus jeunes lui permet d'identifier et de se saisir aisément des possibilités de l'outil, de lui trouver une place qui s'avère centrale dans le déroulement de son atelier. Voici donc un exemple significatif d'un usage fécond de *Lignes de temps* pour les apprentissages qui relève principalement des compétences et des exigences de son utilisatrice. Il se distingue de l'usage plus risqué et incertain qu'en font les enseignantes de l'école Saint Merri qui esquissent au fur et à mesure un cheminement didactique. L'animatrice du Forum des images ne se trouve pas dans la nécessité de construire une situation d'apprentissage avec un nouvel outil pour étudier un domaine peu maîtrisé. Elle ne cumule pas les difficultés que rencontrent les enseignants peu ou pas du tout formés aux pratiques numériques comme à l'enseignement de l'histoire des arts.

Si cette expérimentation montre que la maîtrise du domaine cinématographique aide l'animatrice à s'approprier l'outil numérique, les usages qu'elle met en place se restreignent essentiellement à une fonction de captation de l'attention des élèves par la monstration. Elle prépare des découpages pour mettre en évidence un aspect du cinéma, pour revenir sur le film sans perdre le temps de chercher la séquence en question. Sa pratique de l'annotation reste par conséquent rudimentaire, même si les apprentissages qu'elle met en jeu sont importants. Cette pratique restreinte et maîtrisée de l'outil contribue néanmoins à garantir le bon déroulé de l'atelier. L'animatrice reste attentive à ce que font et apprennent les élèves, elle ne se laisse pas envahir par les multiples possibilités de l'outil.

Un questionnaire distribué à une dizaine de classes ayant suivi cet atelier permet d'identifier les apprentissages construits. Les élèves attachent une importance à l'aspect pratique de leurs actions. L'utilisation de l'ordinateur ainsi que d'un jeu de montage de plans (en complément de *Lignes de temps*) s'inscrit dans la mémoire des élèves :

- « Je suis allé sur l'ordinateur »
- « On a reconstitué des scènes »
- « J'ai fait un montage »
- « On a placé les plans dans l'ordre et on a répondu aux questions »
- « On a mis les images du film dans l'ordre »

L'observation sur *Lignes de temps* est vécue comme une expérience perceptive et discursive qui permet d'accéder à une plus grande connaissance de la réalisation cinématographique.

- « On a vu des informations sur le film »
- « J'ai regardé un film et on a parlé sur ce film pendant cette séance »
- « J'ai travaillé, j'ai appris comment faire un cinéma »
- « J'ai appris que si on fait plusieurs photos d'une personne, elles peuvent se suivre »
- « J'ai écouté, j'ai regardé et ça m'a plu »

Enfin, 80% des élèves ont construit les connaissances visées par cet atelier. Les formulations suivantes attestent de la variabilité des expériences d'apprentissage.

- « On a vu un film avec Nina et un vrai singe et un faux singe »
- « J'ai découvert que quand il y a des choses qui sont impossibles à faire on utilise une marionnette »
- « J'ai découvert que le singe du film n'était pas un vrai singe, mais que c'était une cinémarionnette »
- « J'ai appris que l'on ne peut pas mettre un singe dans une valise alors on devait faire une marionnette et la faire bouger tout doucement pour que sur l'écran il va plus vite et que en une seconde on doit faire 24 images »
- « J'ai compris que le singe et le serpent sont des ciné marionnettes »

Pour conclure, notons que l'harmonisation des finalités d'apprentissages et de la pratique numérique s'en tient au niveau de l'atelier et que les enseignants partenaires ne s'engagent ni au moment de son déroulement, ni dans un prolongement du travail d'annotation en classe. Même si l'animatrice est prête à les accompagner dans ce sens, les moyens techniques et pédagogiques nécessaires pour développer ce type de partenariat (il s'agit d'une collaboration à moyen terme) n'ont pas été réunis par le Forum des Images. L'implication de cette institution culturelle dans le développement des pratiques numériques pour l'éducation au cinéma reste donc extrêmement partielle.

V. POURQUOI ET JUSQU'À QUEL POINT MANIPULER LES IMAGES CINÉMATOGRAPHIQUES ?

Ce que renvoie un outil à son utilisateur ne s'inscrit pas toujours dans la logique de ses fonctionnalités. Selon la manière singulière avec laquelle il s'en empare, les appropriations de *Lignes de temps* se situent plus ou moins dans la limite de ce qu'il permet de faire.

Dans la scolarité secondaire, les usages de *Lignes de temps* sont pourtant censés répondre aux objectifs définis par les programmes et, pour ce qui nous concerne, aux enseignements de lettres. Sur le modèle de la lecture de textes, le cinéma s'étudie souvent par une entrée thématique. L'outil est alors utilisé pour aider les élèves à construire une hypothèse interprétative.

1. De la thématique au motif visuel

Une expérimentation a été conduite dans le cadre du dispositif parisien « Expériences de cinéma » avec une classe de 4^e. Celui-ci conjugue un travail d'annotation sur *Lignes de temps* puis la réalisation d'un court-métrage, aidée d'un intervenant cinéaste. Nous nous intéressons ici à la première phase du dispositif, celle qui concerne l'usage de l'outil numérique.

Alors que l'intervenant se charge d'étudier une séquence de trois minutes en vidéo projection sans utiliser l'outil numérique qu'il ne connaît pas, puis de l'écriture du scénario et de la réalisation du court-métrage, l'enseignant s'occupe de la partie analyse du film sur *Lignes de temps*.

Les éléments de description mis en évidence par l'intervenant tournent autour de la maladresse du personnage principal du film *Le Cameraman* de Edward Sedgwick, joué par Buster Keaton. Les effets d'envahissement du cadre avec l'effacement progressif du personnage sont identifiés. Au centre de l'image (fig.37), Buster Keaton se trouve peu à peu empêché d'agir par un mouvement de foule qui envahit le cadre.



fig.37 (*Le Cameraman*, Edward Sedgwick et Buster Keaton)

Un groupe d'élèves note une opposition entre les plans sur la rencontre hasardeuse des corps de Sally et de Buster Keaton au milieu de la foule et d'autres plans où le regard se perd dans un cadre vide. Les gros plans sur Sally sont mis en évidence (fig.38), une nouvelle thématique émerge : l'amour, la séduction.

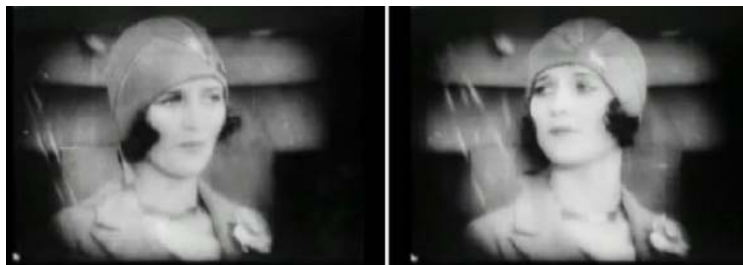


fig.38

Dans la suite, l'enseignant demande aux élèves de créer un découpage sur *Lignes de temps* pour retrouver les extraits du film dans lesquels les élèves ont repéré des indices de la maladresse du personnage. Une fois les découpages réalisés, ils sont regroupés pour être restitué à la classe (fig.39).

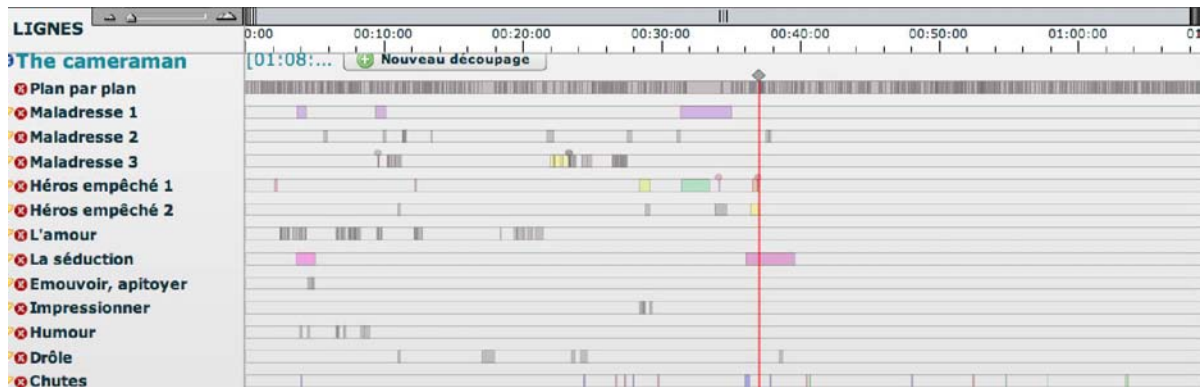


fig.39

De manière individuelle, les élèves reprennent ce qui a été construit lors de l'échange oral. L'idée du héros empêché et maladroit ainsi que la thématique de l'amour et de la séduction dominent les annotations. On note cependant d'autres entrées : le comique ou l'émotion qui font appel à l'activité du spectateur. Remarquons également le motif de la chute caractéristique du cinéma burlesque. Ici, l'interface *Lignes de temps* permet de mutualiser le travail individuel de chacun. Le regroupement de ces découpages renvoie aux élèves une connaissance du film plus importante que celle que chacun peut produire individuellement. L'outil numérique favorise par conséquent une construction collective des savoirs ainsi qu'un partage des expériences de réception. Par exemple, l'aspect comique s'impose comme un aspect du film à partir de lecture verticale des lignes « humour », « drôle » et « chutes ».

Cette observation individuelle puis collective constitue la première phase d'un travail de montage d'images et de textes dans le bout à bout qui vise à confirmer l'hypothèse de la maladresse du personnage de Keaton. Le bout à bout n'est pas un outil idéal de restitution car la lecture des montages (textes images) n'est jamais continue. Il faut en effet considérer le temps de chargement entre chaque extrait qui empêche cette constance.

Deux propositions traitent différemment des rapports entre le texte et les images. Si le bout à bout permet de juxtaposer un cartel de texte, un extrait de film et ceci autant de fois que l'utilisateur le souhaite, cette fonctionnalité offre aussi d'autres possibilités de conjugaison qui ouvrent sur d'autres expériences du film.

Le premier bout à bout est structuré par l'alternance de textes et d'images pour présenter une succession de situations burlesques dans lesquelles la maladresse de Buster Keaton apparaît comme une évidence (fig.39). Cette proposition correspond à ce qui est attendu par l'enseignant. Le discours de l'élève guide la lecture des images et conjugue la description des attitudes de Keaton avec des explications sur les conséquences de son comportement.





(fig.39)

Le second bout à bout s'intéresse à une autre thématique, celle de l'amour et de la séduction. Il présente un montage d'images centré sur les jeux de regard entre les deux personnages (fig.40). Une hypothèse interprétative est avancée, mais le discours y prend peu de place. Il n'y a pas à proprement parler d'argumentation langagière.



fig.40

Pourtant, ce bout à bout met en situation de voir, d'expérimenter la relation amoureuse entre les deux protagonistes. Il ouvre une perspective pour réfléchir au sens que prennent les images les unes vis-à-vis des autres. Le montage met l'accent sur cet élément majeur au cinéma. En effet, celui-ci ne montre pas seulement la présence de quelqu'un ou de quelque chose, il montre aussi le regard comme possibilité de contester l'illusion que les choses sont comme elles sont. Dans cet exemple, les possibilités offertes par le montage d'extraits (mettre des plans ou des séquences de film bout à bout) permettent à l'élève de répondre à la consigne tout en faisant émerger la question du regard. L'élève qui n'est pas très solide scolairement évite ainsi d'utiliser le langage explicatif qu'elle maîtrise peu. Cette proposition qui répond moins aux attentes scolaires se distingue de la première plus descriptive et plus explicative.

Elle constitue néanmoins un point d'appui pour l'enseignant qui cherche à mettre ses élèves face à la question de la signification des images selon la façon dont elles s'associent à d'autres ou selon la façon dont elles sont orientées par du texte. Il mobilise une nouvelle fois les possibilités de montage du bout à bout pour travailler la question de ce que donne à voir une image lorsqu'elle est sortie de son contexte de production ou de diffusion, lorsqu'elle est portée par un texte qui oriente son point de vue.

2. L'ancrage d'un film dans le discours : orienter le point de vue

Cette nouvelle phase du travail attire l'attention des élèves sur la possibilité de détourner le sens des images en les associant à un texte qui oriente la compréhension du spectateur. Le travail consiste à détourner le sens du film, à imaginer une autre histoire, un autre propos. Cette approche rejoint les logiques de la communication publicitaire identifiées par Roland Barthes et

ouvre sur des questions traitées dans le domaine de l'éducation aux images⁶¹. Il s'agit d'apprendre qu'un texte peut « ancrer » les images dans une signification qu'elles ne contiennent pas, qu'il peut orienter non seulement l'identification de l'image, mais aussi son interprétation.

À l'initiative de l'enseignant, la classe réalise collectivement un bout à bout qui rejoue totalement le sens du film. Le message annoncé dès le départ est le suivant : « *Le Caméraman est un thriller tragicomique dont le personnage principal interprété par Buster Keaton est un psychopathe. Heureusement, le héros du film, un policier, arrive à le mettre hors d'état de nuire pour le plus grand bonheur des spectateurs* ».

Si le montage ne rend pas compte de tous les éléments avancés dans ce texte, il relate différentes situations comiques pour argumenter en faveur d'une interprétation radicalement orientée des attitudes de Buster Keaton.



⁶¹ BARTHES Roland, « Rhétorique de l'image », in *Communication*, novembre 1964.

5. Il casse tout.



6. Il attaque les pompiers.



7. Il a des visions et il leur parle comme un schizophrène.



9. Il ne se rend pas compte qu'il pleut



10. Il agresse des gens et même les policiers.



11. C'est un pervers qui regarde sous les jupes des filles et les suit.





fig.41

Les images du film sont appréhendées du point de vue du discours. Le cadre didactique de cette séquence n'engage plus un travail d'annotation. Il ne s'agit pas en effet de produire des informations (ou des métadonnées) sur le film, mais de le « remonter » en en changeant le sens profond. *Lignes de temps* ne sert plus à faire émerger ce qui n'est pas toujours visible dans un film (objectif du travail d'annotation dans le cadre d'une éducation au cinéma), mais pour travailler les significations des images au regard des textes.

En d'autres termes, l'objectif ne semble pas viser l'accompagnement des élèves dans l'étude du personnage burlesque ou encore dans le regard porté par le réalisateur sur la société et

ses conventions sociales. Il ne vise pas non plus un enseignement sur les enjeux du montage. Le bout à bout ne sert pas à repérer les significations que l'assemblage de certaines images avec d'autres fait apparaître. Dans la mesure où les images sont polysémiques ce qui les précède et ce qui les suit joue un rôle capital dans leur interprétation. Dans cette perspective, l'effet Koulechov qui montre la propension d'une image à influencer sur le sens de celles qui l'entourent aurait pu être étudié. Il aurait fallu pour cela s'émanciper du discours et éviter l'ancrage des images dans un texte. Cette démarche aurait sans doute constitué un point d'appui pour aider les élèves à comprendre les effets produits par les images sur le spectateur selon la façon dont elles s'associent dans un montage. Elle aurait contribué également à les avertir de tout ce qui oriente le regard, induit du sens, aliène l'esprit dans les multiples messages audiovisuels qu'ils perçoivent quotidiennement.

Ce n'est pas cette voie qui a été choisie. L'étude des images cinématographiques dans cette classe se conçoit en effet difficilement sans la présence magistrale du discours qui occupe une place primordiale dans l'enseignement des lettres. La violence comique du burlesque, visible dans les manifestations mécaniques du corps de Keaton, devient dans cette phase de l'expérimentation l'objet d'un discours volontairement univoque et réducteur. Pas d'image sans paroles, pas de place pour expérimenter ce qu'elles disent selon la façon dont elles s'organisent entre elles. Le bout à bout sert de support pour énoncer une conception normalisée du rapport social où tout ce qui apparaît étrange ou en dehors de la norme est condamné. Le « psychopathe » y est présenté avec ironie comme un être affaibli, méprisable, comme un personnage dangereux, voire un criminel. Tout ce que ne fait pas Keaton, tout ce qui sort du cadre, tout ce qui choque, tout ce qui est vivant est nié, jugé, réprouvé. Cette interprétation stéréotypée relève selon les propos de l'enseignant « du second degré » qui entraîne implicitement une distanciation, un rire. Tous les élèves de la classe sont-ils à même de saisir cette nuance ? Sont-ils tous armés alors qu'ils n'ont pas étudié en profondeur quelle part le cinéma burlesque joue dans le refus du statut du héros, dans la transgression du personnage réaliste et dans sa résistance à toute transformation exigée par le monde qui l'entoure ?

L'enseignant a choisi la manipulation des images par l'ironie pensant que celle-ci conduirait à sa prise de conscience. En effet, celui qui ironise joue le jeu de son ennemi et adopte son langage. Comme le dit Vladimir Jankélévitch, l'ironie est la mauvaise conscience de l'hypocrisie⁶². Pour autant, la démarche de l'enseignant ne risque-t-elle pas d'engendrer des malentendus chez les élèves qui perçoivent difficilement l'implicite, chez ceux qui risquent de s'étourdir du renversement des valeurs. Ne risque-t-elle pas de les conduire à penser ce qu'ils sont supposer feindre penser ? Si la situation d'apprentissage privilégie la maîtrise du sens au détriment d'une interrogation sur le fait de voir et de regarder, le film *Le Cameraman* est-il le contenu approprié pour étudier le détournement des images par le discours ? Pourquoi ne pas s'intéresser directement aux images publicitaires dont le rôle est clairement celui de l'orientation des comportements ? On peut s'interroger également sur la cohérence de cet enseignement dans le dispositif « Expérience de cinéma » qui implique d'observer et d'analyser un film pour saisir quelques-uns des enjeux de la réalisation cinématographique. Ni l'une ni l'autre de ces orientations ne s'est en effet concrétisée par des apprentissages spécifiques et clairement identifiables. Ces remarques montrent à quel point l'usage d'un outil numérique ne garantit rien sur le plan des apprentissages s'il ne se présente pas comme un moyen d'interroger le processus cinématographique, le monde qu'il donne à voir, ainsi que l'expérience ordinaire du fait de voir. En d'autres termes, l'innovation pédagogique ne sert les apprentissages que si elle met en jeu des modes d'enseignement explicites qui permettent au plus grand nombre d'élèves de se construire comme des élèves spectateurs, sujets de leurs expériences et de leurs apprentissages⁶³.

⁶² JANKELEVITCH Vladimir, *L'Ironie*, Champs Flammarion, 1964, p.76.

⁶³ On pourrait dire également que la pédagogie explicite défendue par Basil Bernstein conduit à des modes d'individuation tels que Gilbert Simondon les conçoit.

3. Observer et décrire le cinéma comme en littérature

Revenons maintenant à des usages centrés sur l'annotation d'un film pour cerner les enjeux de la réalisation cinématographique. Certaines de ces pratiques s'inscrivent plus fortement dans les programmes d'enseignement des lettres, notamment lorsqu'elles travaillent le passage de l'analyse de textes à l'analyse d'images. Il s'agit de changer de média (littérature, cinéma) tout en préservant la méthode de l'analyse et du commentaire.

Une expérimentation en classe de 1^{ère} littéraire s'appuie sur l'étude de l'œuvre *Les Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos pour étudier sur *Lignes de temps* le film du même nom de Stephen Frears. Deux objectifs sont visés : apprendre à regarder un film autrement qu'à l'ordinaire, apprendre à élaborer un discours qui sert le point de vue du spectateur.

L'enseignante s'appuie sur ses compétences dans le domaine de l'enseignement de la littérature ainsi que sur sa cinéphilie personnelle. Elle collabore avec un médiateur spécialiste du cinéma et familier de l'outil *Lignes de temps* ainsi qu'avec l'équipe de l'IRI qui l'assiste dans la prise en main du logiciel.

L'entrée thématique, propre aux enseignements de la littérature, constitue le point de départ pour s'engager dans un travail sur le cinéma. Les élèves créent des découpages pour explorer l'entrée thématique choisie. Les premières annotations attachent une importance aux comportements des personnages principaux du film. L'orgueil de Madame de Merteuil comme le cynisme de Monsieur de Valmont (qui prend le corps de ses maîtresse pour un pupitre) sont mis en avant. La structure du générique avec les préparatifs des deux protagonistes est également notée comme un moment clé du film (fig.42). Deux élèves écrivent :

« Valmont et Merteuil chacun de leurs côtés sont apprêtés pour la journée par leurs serviteurs. L'art de la séduction prend ici un côté presque mécanique où les préparatifs visuels sont plus importants que la simple personnalité des personnages. Ces préparatifs s'apparentent à la mise en condition des belligérants à la guerre. »



fig.42 (*Les Liaisons dangereuse*, Stephan Frears)

En s'appuyant sur l'étude du texte de Laclos, les élèves repèrent les extraits dans lesquels quelque chose se joue d'important sur le plan narratif comme sur le plan visuel. Ils observent, isolent des segments, posent des marqueurs. Des commentaires, des descriptions sont avancés (fig. 43 et 44).

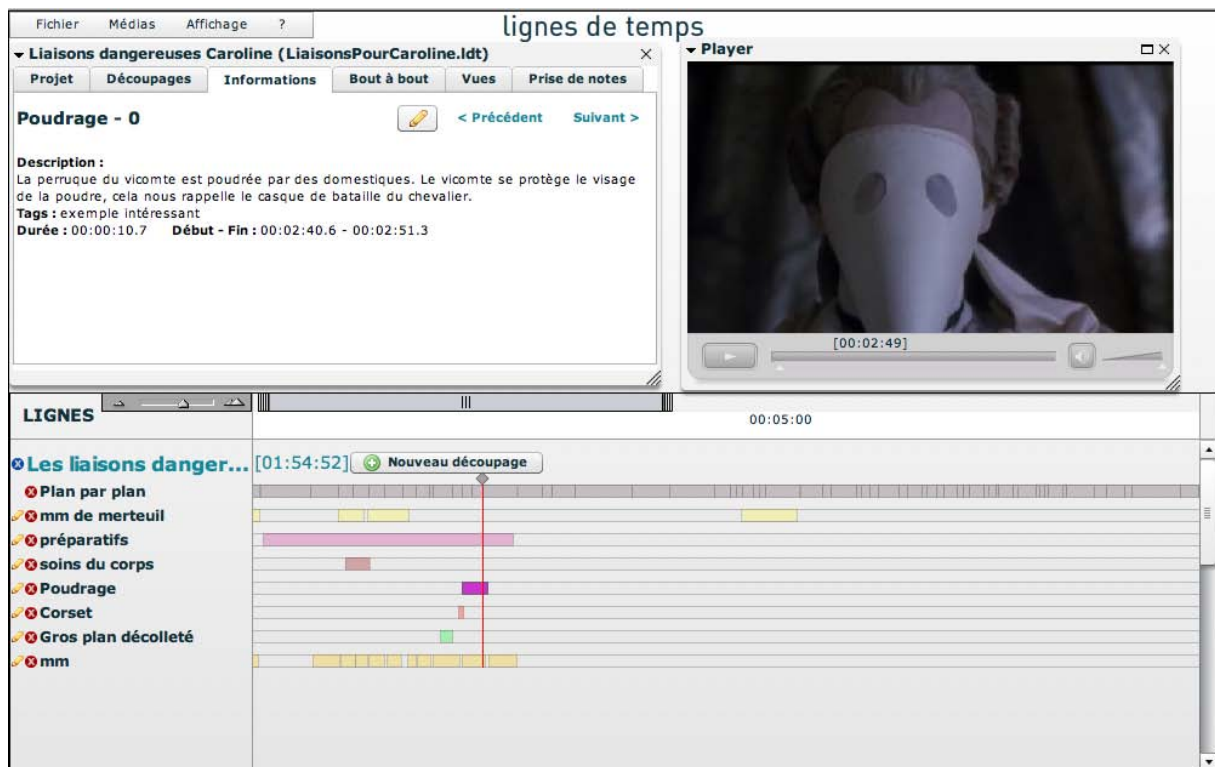


fig. 43

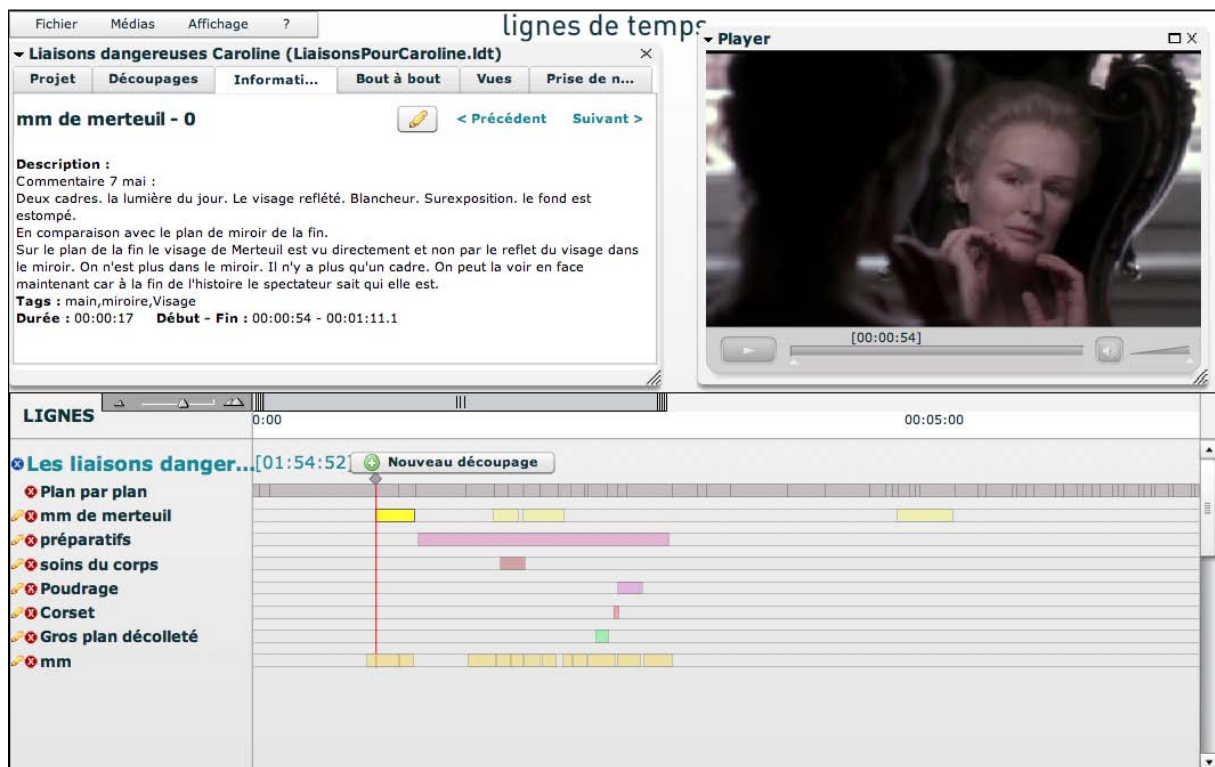


fig. 44

L'objectif de l'expérimentation est d'aider les élèves à passer de la restitution des actions des personnages à l'observation et à la description de la mise en scène. Il s'agit d'étudier comment ce qui est raconté est filmé, d'apprendre que toute interprétation d'une œuvre cinématographique est ancrée dans un ressenti qui une fois mis en forme peut être partagé. Se demander pourquoi telle ou telle sensation du spectateur accompagne tel ou tel extrait du film constitue ici une

finalité. Si celle-ci n'implique pas de quitter totalement la sphère narrative, elle suppose de s'en séparer pour la considérer du point de vue des subtilités de la mise en scène.

Pour sensibiliser les élèves à cette question, l'intervenante revient sur les découpages des élèves qui sont regroupés en plusieurs lignes et projetés dans la classe. Elle centre leur attention sur le caractère net et flou des images comme un procédé récurrent. Elle interroge le sens des images et ouvre la réflexion sur la compréhension du travail du cinéaste : Comment est créé un effet de flou ? À quoi sert-il ? Quel est le rapport entre une figure et le décor dans lequel elle apparaît ? De quelle manière la lumière, les mouvements de la caméra modifient-ils ce rapport ?

Après l'intervention, les élèves reviennent sur leurs découpages pour les enrichir. L'outil permet ainsi un enrichissement de la réception du film dans la durée (fig.45 et 46).

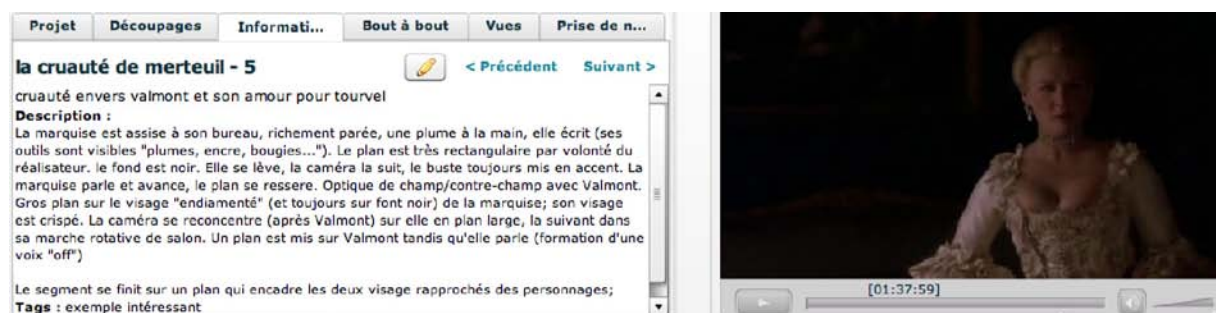


fig.45

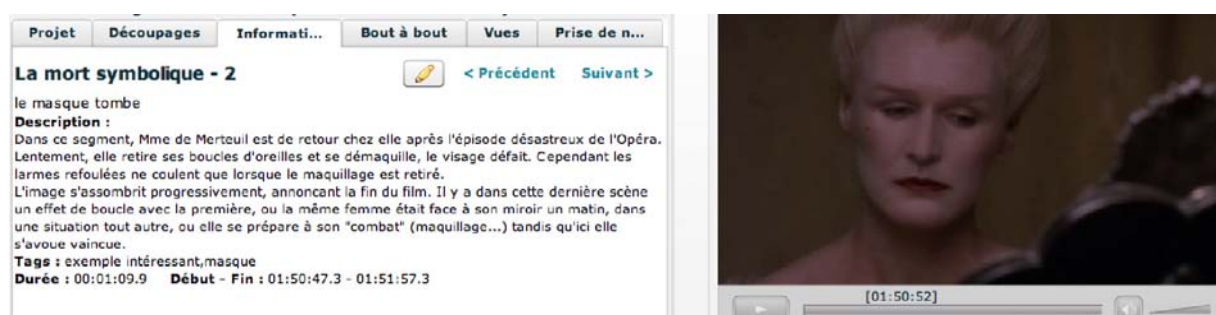


fig.46

D'autres textes montrent l'importance de la description devant les images. La mise en relation des éléments narratifs avec la forme cinématographique permet d'apprendre comment le film est construit, de voir à quel moment la caméra se tourne plutôt vers un élément ou un autre selon ce qui est mis en avant dans le récit.

« Nous sommes au début du film. Valmont et Merteuil sont seuls l'un face à l'autre et nous pouvons remarquer l'érotisme de leurs regards. Il n'y a pas besoin de relations physiques, tout passe par le regard. Nous avons trois gros plans, deux sur Merteuil et un sur Valmont. Merteuil le désire : apparition d'un sourire. Elle sait que son pouvoir sur Valmont est grand. »

Même si ces écrits restent sommaires sur le plan de l'analyse filmique, ils contribuent à l'objectivation du film. En s'arrêtant sur des détails formels, ils constituent une étape essentielle pour revisiter l'expérience du film en salle, pour en avoir une expérience seconde où les émotions, les perceptions se tissent avec des souvenirs, des idées, des significations. L'outil constitue ici une interface pour sélectionner les éléments descriptifs et interprétatifs nécessaires à l'élaboration d'un point de vue sur le film.

« *Virtuose de l'hypocrisie. Le paroxysme de son rôle. Mme de Merteuil ne s'occupe que d'intrigue et de manipulation (elle prend plaisir à détruire autrui). Elle s'engage dans une nouvelle "affaire de médisance" avec son ami le Viconte de Valmont. À cause de son plaisir démesuré pour la manipulation sadique, elle forme un piège qui se referme sur elle. Elle n'arrive plus à maîtriser totalement ses actions. En effet, elle est constamment dans le masque et ne maîtrise plus la situation. Elle se fait dépasser par les événements jusqu'à ce que la fissure se casse et révèle à la société entière (scène de l'opéra où elle se fait huer), le monstre sadique qu'elle cachait. On retrouve donc ici, la notion de masque et de vrai visage qui constitue notre sujet. »*

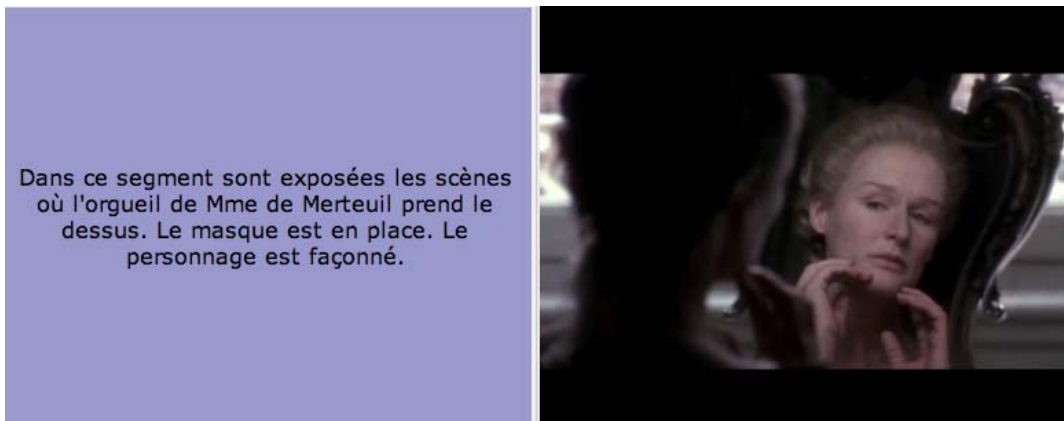
Le bout à bout qui permet de regarder comparativement deux extraits met en évidence des oppositions formelles que les élèves perçoivent aisément (fig.47). Ce type d'annotation constitue une base pour développer un discours interprétatif qui s'inscrit dans une exploration fine des enjeux de la réalisation. L'enseignante vise en effet la construction d'un discours linéaire et structuré qui s'appuie sur la matérialité du film.

« *Mêmes couleurs dans les deux segments, mais plan large pour la scène de la folie (elle détruit tout sur son passage, le masque tombe, sa façade s'effondre) et gros plan pour clore la scène des préparatifs au début du film. »*



fig.47

Le bout à bout utilisé cette fois comme montage de textes et d'images apparaît alors comme une fonctionnalité adéquate pour élaborer ce discours (fg.48). Dans l'exemple ci-dessous, le comportement de Madame de Merteuil est mis en relation avec les couleurs, l'utilisation du flou et l'échelle des plans. Les deux élèves auteurs de ce montage se sont appuyées sur leur travail personnel d'annotation, sur les éléments d'analyse formulés au cours de l'intervention du médiateur, ainsi que sur les idées et les exemples abordés dans les échanges collectifs des séances antérieures.



Dans ce segment sont exposées les scènes où l'orgueil de Mme de Merteuil prend le dessus. Le masque est en place. Le personnage est façonné.

Le plan est très rapproché, vision sur le visage maquillé de la marquise, le fond du décor est dans le flou, on ne voit qu'elle.



Elle est en tenue de bal, richement vêtue, maquillée. Elle est dans un endroit sombre, ce qui fait ressortir sa toilette et son visage à l'expression satisfaite.
Le plan est rapproché. A la fin du segment, le plan est encore plus rapproché, encadrant les lèvres qui prononcent un mot fatidique ("oui"). Puis elle sort du champ, ne laissant dans le cadre qu'un fond noir.



fg.48

Dans cet autre montage, les élèves comparent l'évolution de la situation des deux libertins qui du sommet de leur gloire au début du film sombrent peu à peu dans les méandres de leurs propres machinations (*fg.49*). Le texte s'écrit pour dévoiler ce qui est visible dans les images et ces dernières forcent le discours à s'enrichir. L'annotation dans *Lignes de temps* aide à l'élaboration d'un discours linéaire qui trouve dans le bout à bout un moyen d'être publié.



Dans cette scène, les deux protagonistes sont chacun entourés de leur laquais fidèles, véritable armée à leur service.
Plan large sur Valmont entouré d'une cohorte de servants, masqué, sûr de son pouvoir. Gros plan sur le masque, stratégie du libertin.



Plan sur Madame de Merteuil apprêtée par ses servantes.
Zoom sur sa poitrine, arme de la libertine.



A la fin du film, Madame de Merteuil et Valmont se retrouvent face à eux mêmes, Valmont meurt loin de son aimée et Merteuil est rejetée par le monde.
L'objectif effectue un mouvement de dézoom lent, Valmont est au centre de l'image, baignant dans son sang. Contraste fort entre le rouge et le blanc.



La mise au point est sur Merteuil, le fond est flou, on distingue à peine les gens. Le bruit des huées est le seul indice de sa chute.

fg.49

Même si cette fonctionnalité (bout à bout) est souvent utilisée pour sélectionner et organiser des éléments d'analyse, elle reste imparfaite dans le projet de les partager avec d'autres. Le confort de lecture n'est pas acquis ce qui rend l'accessibilité de l'analyse difficile. Elle s'avère cependant très utile pour faire ressortir des similitudes ou des oppositions par comparaison, activité qui requiert des potentialités cognitives importantes.

4. Comparer pour comprendre la mise en scène

À l'occasion de l'enseignement du module « Langage verbal et images - Littérature et cinéma » en terminale littéraire, la littérature et le cinéma sont étudiés dans leurs rapports de proximité et de différence. Cette expérimentation en classe de terminale vise l'étude de l'ouvrage de Pascal Quignard *Tous les matins du monde* et du film d'Alain Corneau du même nom pour interroger les spécificités de chacun des domaines et, plus particulièrement, la place accordée à la musique dans ces deux œuvres. L'enseignante porte une attention particulière au son, à la musique et aux voix, à la lumière ainsi qu'à la composition des images du film de Corneau qu'elle met en rapport avec la peinture du XVII^{ème} siècle (Poussin, Le Lorrain, La Tour, Van Dyck). Le personnage du musicien Sainte-Colombe illustre le mythe de l'artiste maudit, condamné à l'isolement et à la marginalité. Comme l'écrivent les élèves dans un travail écrit sur feuille :

« Nous parlerons d'un film musical par lequel la solitude se nourrit de la musique et la musique se nourrit des sentiments. »

« Corneau amène le spectateur à réfléchir à la partie cachée de toute œuvre d'art. Il a créé un film où la musique n'est pas reléguée au rôle d'accompagnatrice, mais où elle est le fil de la narration de l'histoire. »

Le cours dispensé par l'enseignante permet aux élèves de s'interroger sur une œuvre littéraire centrée sur la musique alors qu'elle ne fait rien entendre. Ce qu'on imagine à la lecture du livre en termes d'images ou de sons trouve dans le film une concrétisation. Ainsi, l'importance de la musique dans l'œuvre littéraire se révèle d'autant plus forte à la lumière de son adaptation cinématographique.

Puisque ces enseignements visent la compréhension des spécificités du cinéma et qu'ils ont pour but d'apprendre à formuler des commentaires, des analyses fondées sur la matérialité d'une œuvre, puisque l'objectif est d'aider les élèves à penser *avec* le cinéma et non pas seulement *à côté* d'un film, la comparaison entre deux œuvres filmées s'avère potentiellement féconde. Il s'agit non seulement de poser la question de la représentation de la musique au cinéma, dans sa différence ou dans sa similitude avec la littérature, mais aussi d'interroger sa représentation au sein même du dispositif cinématographique.

L'introduction du film *Amadeus* de Milos Forman apparaît alors comme un levier pour faire ressortir par opposition ce qui caractérise le traitement de la musique dans le film d'Alain Corneau. Les deux films révèlent en effet des choix de mise en scène radicalement différents tout en évoquant l'un et l'autre la coexistence de deux figures contrastées de l'artiste musicien : la réussite sociale et le retrait sur soi. *Lignes de temps* permet d'étudier plusieurs contenus audiovisuels. Aussi, cinq extraits de chaque film ont été sélectionnés dans des découpages de couleurs différentes. Ces extraits correspondent à des situations narratives équivalentes d'un film à l'autre : les analepses du début, les premières apparitions du musicien dans le film, les concerts, les démonstrations de la maîtrise de la musique, les apparitions des morts (fg. 50). Cette familiarité sur le plan du récit avec une différence dans la forme cinématographique dans les deux œuvres constitue l'enjeu du travail d'annotation sur *Lignes de temps*.

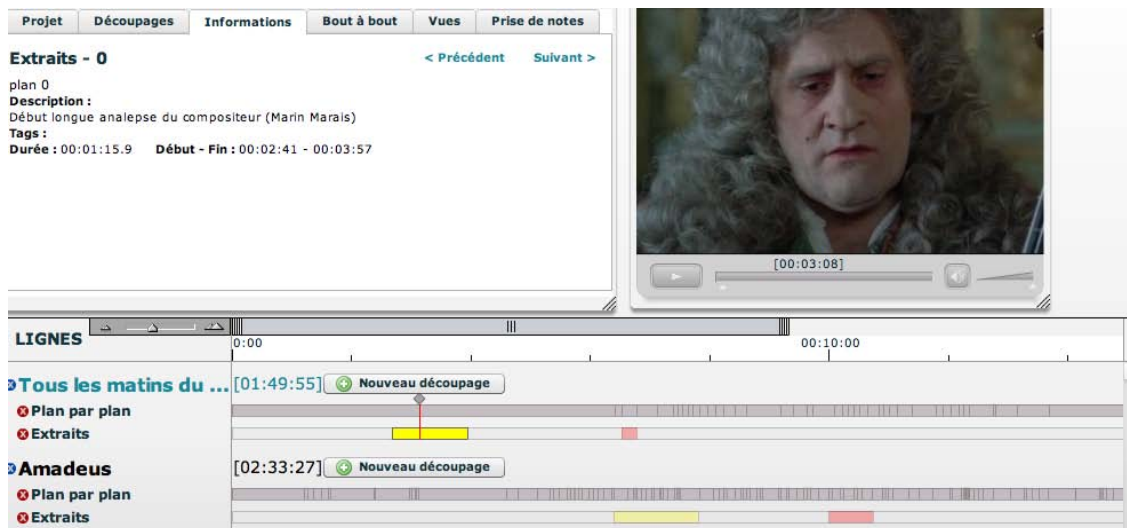


fig.50 (*Tous les matins du monde*, Alain Corneau)

L'observation des couples d'extraits (segments de couleur) au moyen du bout à bout constitue la première étape. Par exemple, les segments rouges isolent la première apparition du maître musicien dans chaque film (fig.51). On s'appuie ici sur des observations ciblées et concrètes pour aider les élèves à développer des analyses et des interprétations.

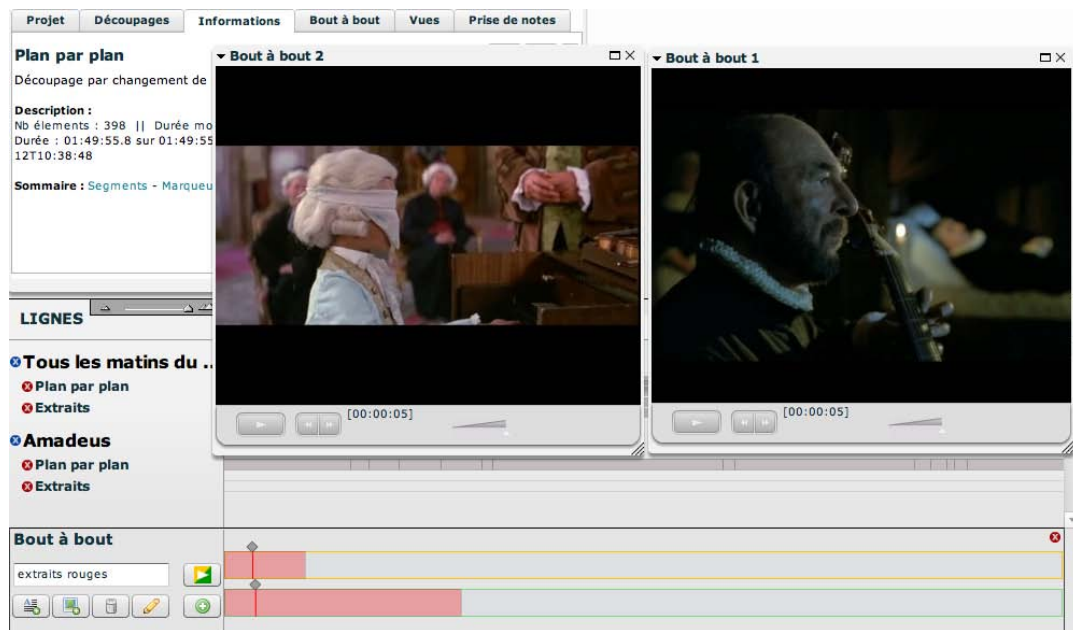


fig.51 (*Amadeus*, Milos Forman, *Tous les matins du monde*, Alain Corneau)

Ce cadre permet ensuite d'étudier en détail ce qui est visible en même temps que la façon dont le son et la musique interviennent dans chaque couple d'extrait. Pour accompagner les élèves, l'enseignante demande de préciser le nombre de plans, le jeu de la lumière, les mouvements de caméra, les éléments du décor, les costumes. Ces métadonnées ne peuvent pas être inscrites dans le bout à bout, aussi, les élèves créent de nouveaux découpages dans lesquels ils copient pour chaque extrait les plans qui les composent (fig.52). Le découpage s'impose comme la fonctionnalité privilégiée pour inscrire ces métadonnées.

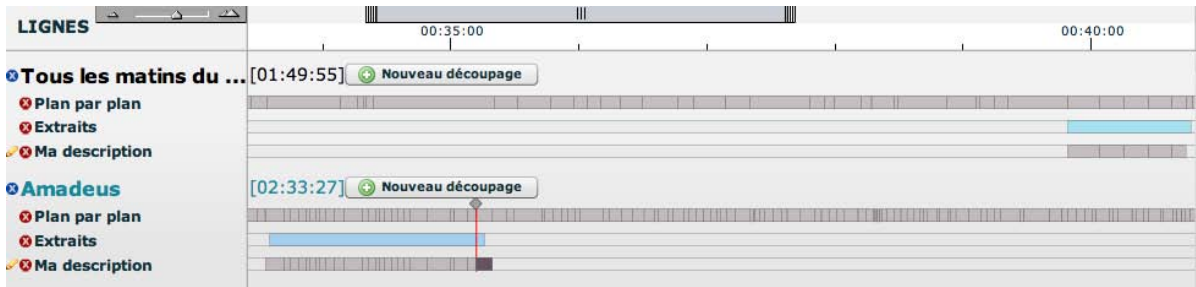


fig.52

En marquant avec les tags la présence des personnages à l'écran dans chaque plan des deux extraits, on constate que *Tous les matins du monde* est structuré par une succession de champs contrechamps avec Marin Marais et Sainte Colombe (fig.53).

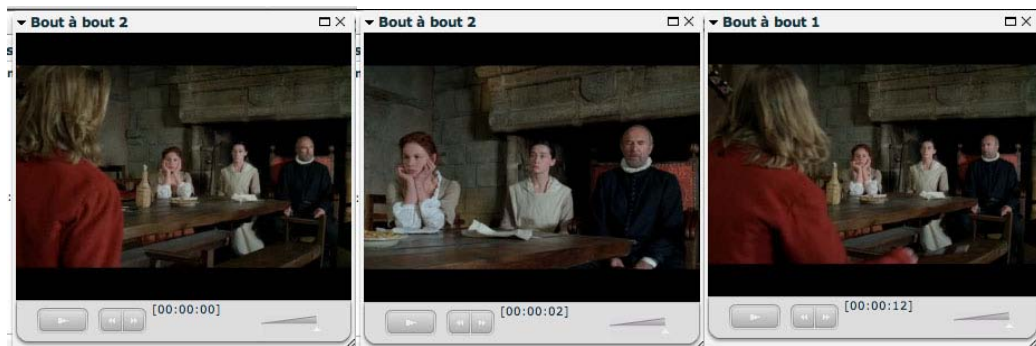
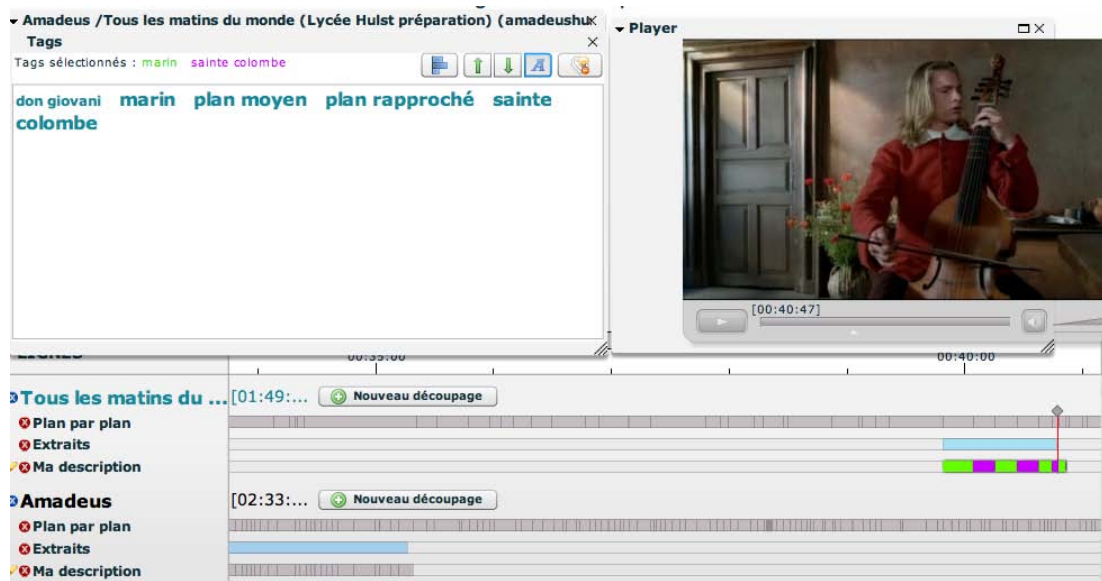


fig.53

La caméra est fixe, proche de Marin Marais alors que Sainte Colombe est filmé de plus loin. Il apparaît inaccessible depuis derrière la table de cuisine. Le montage alterné accentue l'impression de rivalité entre les deux musiciens et contraste avec l'extrait du film *Amadeus* (fig.54).

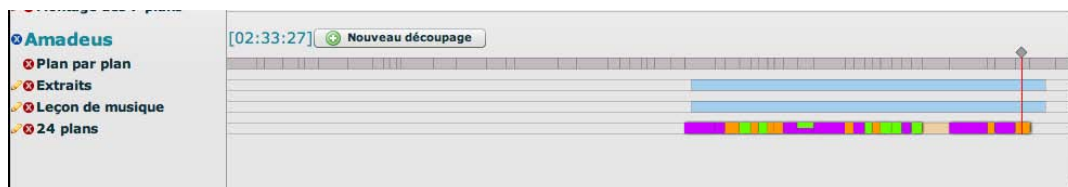


fig.54

Les 24 plans qui composent cette séquence n'évoquent pas seulement le duel entre le maître et l'élève, mais aussi la réception de la musique de Mozart à la cour, les préjugés ainsi que les peurs et les réticences qu'elle entraîne. La rivalité est filmée dans le contexte social et historique de la vie à la cour. Elle renvoie à une autre confrontation entre le conformisme musical de l'homme de métier représenté par Salieri et la liberté, l'audace de l'artiste musicien incarnée par Mozart. Le rythme binaire de la séquence de *Tous les matins du monde* se distingue par conséquent de la construction triangulaire dans *Amadeus*.

Ce travail comparatif conduit par les élèves en binôme donne lieu à une séance collective de partage des analyses. Certains élèves constatent la différence de traitement dans l'apparition des morts. La femme de Sainte Colombe est filmée dans la lumière et la clarté alors que le père de Mozart surgit en surplombant son fils affaibli par l'anxiété et la maladie. Le traitement de la lumière est souligné comme significatif de deux représentations contrastées de la mort. La lumière naturelle, flamboyante, réconfortante dans *Tous les matins du monde* s'oppose à la lumière irrégulière et fragile de la bougie de Mozart. Les élèves notent également la fonction particulière de la musique dans chaque extrait.

« *Tous les matins du monde* se distingue donc des autres films musicaux, puisque ici la musique est le sujet même du film, au contraire de *Amadeus* qui se concentre sur le personnage de l'artiste. »

« *Alain Corneau* traite la musique comme élévation spirituelle contrairement au film *Amadeus* qui s'intéresse au succès et aux conséquences que rencontre Mozart grâce à son talent. »

Dans cette restitution orale, les élèves utilisent *Lignes de temps* pour visionner et décrire leurs découpages, pour partager et enrichir une nouvelle lecture des films. L'approche comparative de deux films leur permet de mobiliser à nouveaux les savoirs enseignés lors du cours de littérature sur l'œuvre de Quignard. La confrontation à la matière filmique permet de puiser dans le film des éléments d'analyse perceptibles jusque-là de façon théorique. Autrement dit, l'outil concrétise les savoirs en leur donnant un niveau d'existence plus concret puisque l'utilisateur fait et refait l'expérience du son et des images. Il est possible d'avancer l'idée que dans ces conditions d'utilisation, il favorise les apprentissages puisqu'il rend possible une expérience en même temps qu'il incite à la formaliser.

6. Formuler et tester une hypothèse interprétative

Ces différents travaux constituent une base pour envisager la restitution d'un point de vue sous la forme d'un document qui associerait le texte aux annotations produites sur *Lignes de temps*. Ce type de rendu pourrait sans doute remplacer à moyen terme la dissertation manuscrite sur feuille. C'est la tentative qui a été menée au cours de cette expérimentation avec une classe de 1^{ère} littéraire à partir de l'étude du film *Le cercle rouge* de Jean-Pierre Melville.

Les élèves ont travaillé durant huit semaines sur le film via *Lignes de temps* pour construire les éléments d'analyse nécessaires à la fabrication d'une restitution approfondie de leurs annotations. L'observation, le questionnement puis la formulation d'hypothèses ainsi que le développement d'une argumentation constituent les apprentissages ciblés par l'enseignante. Ceux-ci s'inscrivent dans la séquence « convaincre, persuader, délibérer » du programme.

Des annotations préparatoires ont été réalisées par l'enseignante sous la forme d'un tableau à double entrée. Sur six extraits, des lignes d'observation ont été définies pour entrer l'attention des élèves sur des éléments narratifs (lieux, vêtements), sur des éléments formels (matière, lumière, couleur, son, musique) et des procédés cinématographiques (mouvement de la caméra, échelle des plans) (fig.55).

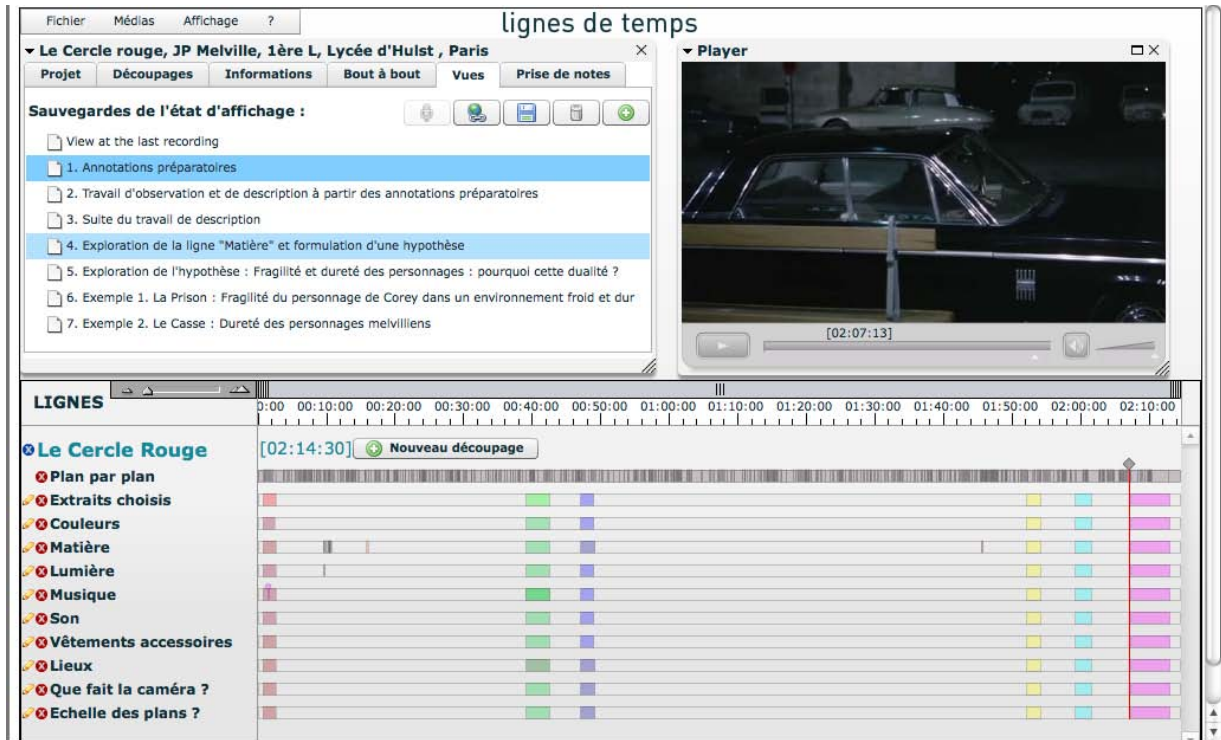


fig.55 (*Le Cercle rouge*, Jean-Pierre Melville)

Les élèves sont invités à indexer chaque extrait du point de vue de chaque entrée (musique, lumière, matière, etc.) à l'aide de la fonctionnalité « tag ».

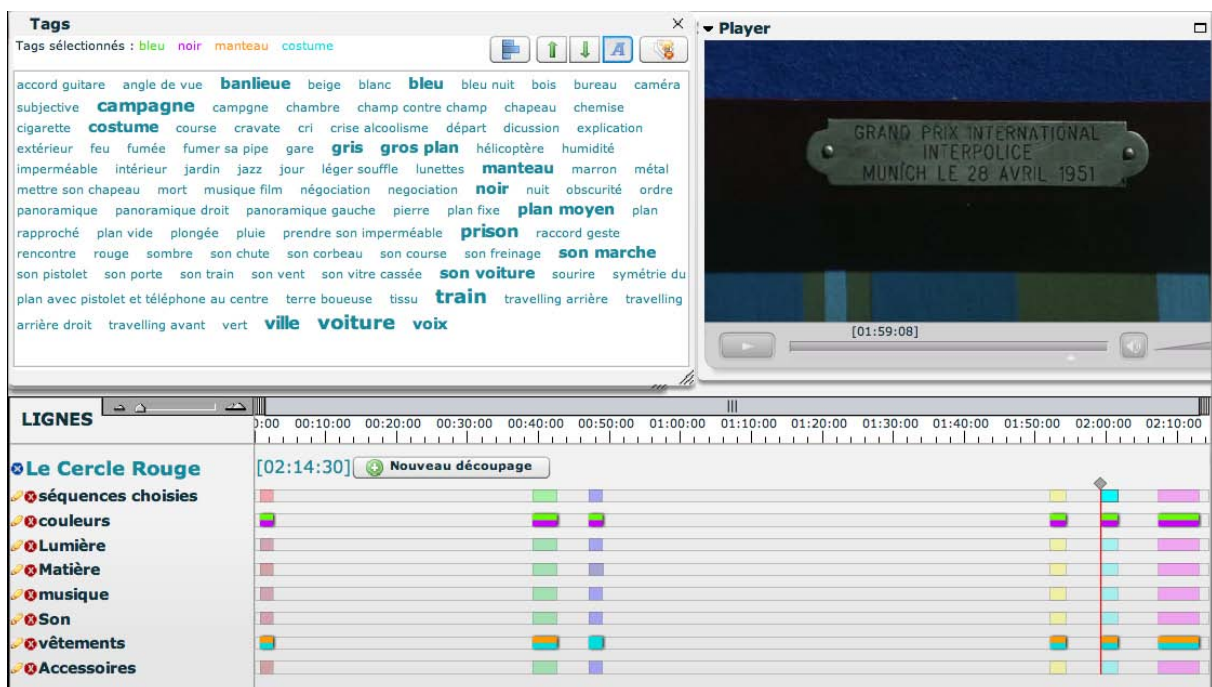


fig.56

Ce travail incite à formuler une hypothèse interprétative valable pour l'ensemble du film à partir de deux ou trois entrées (fig.56). Par exemple, deux élèves s'intéressent aux vêtements des hommes (costume, cravate, chapeau) et par opposition aux femmes qui apparaissent souvent, dénudées ou morcelées dans l'image. Le cadre d'annotation, restreint au départ aux six extraits de couleur, constitue désormais un point d'appui pour chercher dans l'ensemble du film des indices, des éléments qui vont permettre de nourrir le questionnement. En regardant le film de Melville en creux puisque ce sont les personnages masculins qui dominent, les élèves ont créé une ligne intitulée « Les femmes » regroupant toutes leurs apparitions. Ce travail de segmentation les a conduit à observer et à décrire la façon dont elles sont représentées et à s'interroger sur les raisons de ce choix.

La fonctionnalité « bout à bout » sert ici à vérifier, à discuter ou à confirmer l'hypothèse selon laquelle les femmes ont une présence anecdotique (fig.57).

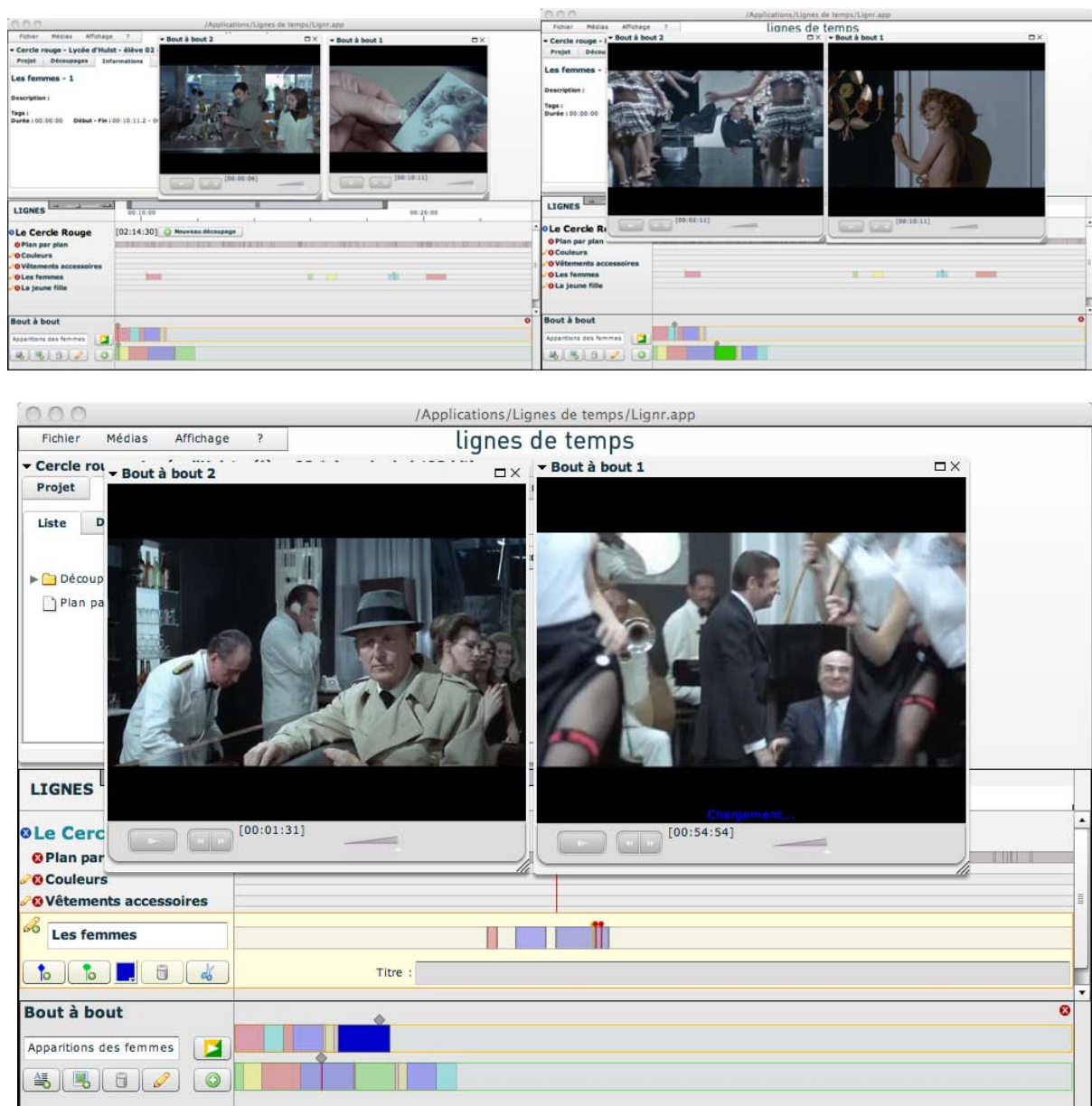


fig.57

La mise en parallèle de ces différents extraits ainsi que la possibilité de les visualiser une multitude de fois met les élèves en position de se confronter de façon tangible à la mise en scène

et d'explorer les pensées et les idées qui leur viennent à l'esprit. L'observation détaillée de l'apparition des femmes dans ce film (centré sur l'univers masculin des gangsters) aboutit à l'hypothèse suivante : La femme est un élément du décor. Lorsqu'elle est filmée dans un lieu public, la caméra ne la suit jamais, elle se fixe uniquement sur les personnages masculins. Quand elle n'apparaît pas nue, elle est vêtue d'un chemisier ou d'un bustier blanc, alors que les hommes portent des costumes sombres. Les corps féminins sont filmés fragmentés, ne laissant apparaître que les jambes et les hanches. Les élèves constatent que ce cadrage produit un effet d'érotisation du corps de la femme. Cependant, au temps 02 : 02 : 54 du film, ils remarquent un léger déplacement. Une jeune entraîneuse entre dans le cadre, douce et pudique. Elle offre une rose au personnage de Corey (joué par Alain Delon) dans un échange de regards qui donne à leur relation une autre dimension (fig.58). Le regard caméra de la jeune femme s'adresse à Corey en même temps qu'au spectateur. Elle lui fait une l'offrande d'une rose. Tout en étant emblématique du rapport de séduction entre le client et l'entraîneuse, ce geste s'inscrit dans une dimension plus universelle du don. Les élèves écrivent dans *Lignes de temps* :

« La jeune fille qui est censée représenter l'image du sex-appeal semble douce, gentille et pudique. - Opposition entre marchandise et don. - La jeune fille semble retenue, image contraire à celle de "l'allumuse". - Progression entre la femme du café au début du film et cette jeune fille. »

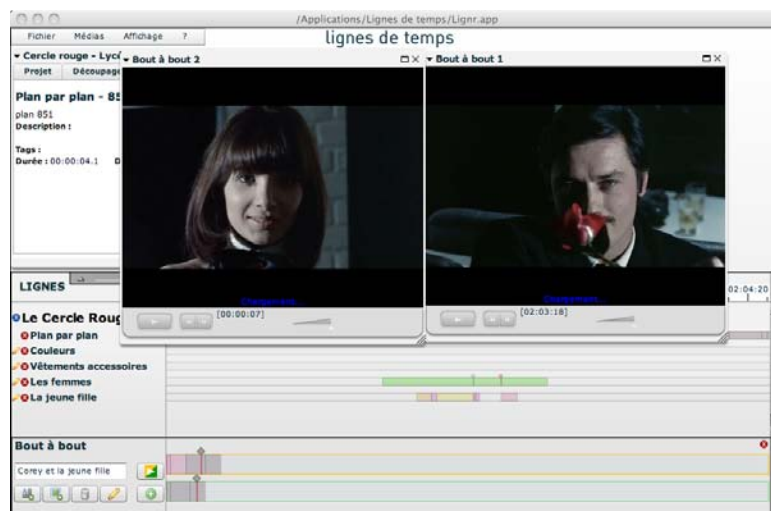


fig.58

La nuance notée par les élèves constitue ici un véritable rempart contre le préjugé. Les élèves l'auraient-ils constaté s'ils n'étaient pas revenus sur le film autant de fois qu'ils ont pu le faire avec cet outil ? Ce qui importe ici est le temps qui leur a été donné pour explorer en profondeur une œuvre cinématographique, pour construire un regard attentif aux formes visuelles et sonores et pour se rendre disponible à ce qui résonne en eux.

L'outil donne du temps au regard pour se construire au gré du ressenti, des pensées, des échanges entre les élèves. Cet étirement du temps se double d'une mise en espace des annotations qui facilite la circulation du regard dans le film sans que celui-ci ne soit prisonnier de son déroulement linéaire. Les gestes de l'écriture trouvent une dimension spatiale, graphique qui dépasse la linéarité. D'un extrait à l'autre, c'est l'œuvre dans son entier qui est explorée, même si l'utilisateur ne s'attache qu'à un certain point de vue.

Le temps de la confrontation à l'œuvre constitue ici la clé de voûte d'un rapport « culturel » à celle-ci. Dans la durée et la répétition, l'élève peut voir le film comme une histoire racontée. Il s'agit alors d'en comprendre les tenants et les aboutissants tout en se repérant dans les ellipses, les hors champs etc. Il peut l'envisager comme un médium, une technique, un ensemble de procédés et apprendre qu'un film résulte d'un long travail de montage, que dans les images, ce qui bouge

n'est pas toujours à l'intérieur du cadre, que la caméra tient son rôle. Puis, en explorant l'effet que le film produit sur lui, il met en relation les émotions ressenties avec les procédés utilisés et l'histoire racontée, il prend conscience que la matérialité du film le fait voyager dans ses propres affects. Au cours de la restitution orale des différentes hypothèses, les élèves ayant travaillé sur la piste des femmes écrivent :

« On a pu faire ce travail quand on a relu le film avec les découpages et les tags. Ceci a permis de dégager une problématique initiale et de la faire évoluer. La femme dans Le Cercle rouge est présente mais pas seulement sous sa forme stéréotypée. On se demande si elle n'est pas là aussi pour masquer la fragilité des hommes. »

Cette idée s'enrichit de l'hypothèse d'un autre groupe qui argumente en faveur de la dualité des personnages masculins, à partir de l'identification (par les tags) d'une opposition des matières (dures et souples) et des décors dans lesquels les personnages évoluent.

« Les gangsters sont vêtus sombrement avec des vêtements aux coupes droites et étroites. Leurs costumes évoquent la rigueur et la dureté dans laquelle les personnages sont maintenus. On voit cependant qu'ils restent humains et sont touchés par une sensibilité qui nuance leur dureté. Melville a voulu montrer la dualité entre le bien et le mal tout au long de son film par une représentation de la sensibilité des gangsters malgré le mal qu'ils font. »

La restitution des hypothèses des élèves n'a pas pu pour des raisons pratiques et temporelles se concrétiser par un écrit où le texte s'articule avec les annotations sur *Lignes de temps*. L'outil n'est pas en effet une interface idéale pour rendre compte de façon linéaire d'un point de vue sur un film. Il nécessite que l'utilisateur le manipule comme ci-dessous en utilisant la fonctionnalité « Vue » (fig.59).

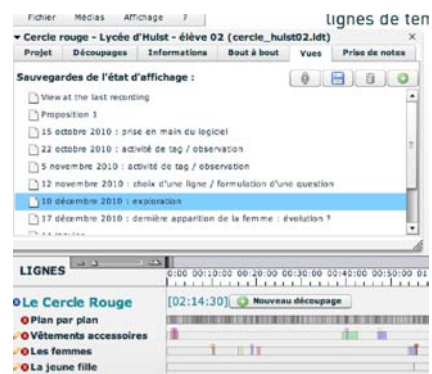
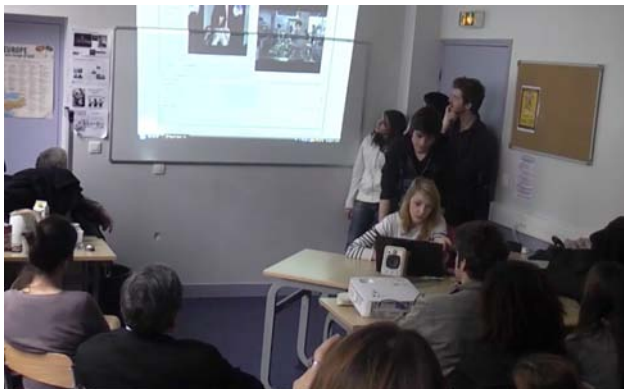


fig.59

3^{ème} partie : Des pistes pour la formation des enseignants

Pour mettre en place ces expérimentations dans les classes, un accompagnement des enseignants s'est avéré indispensable. L'organisation de temps de formation pour les aider à réfléchir à la pertinence de son usage dans leur classe a nécessité aussi la complicité des acteurs de l'éducation nationale (formateurs, conseillers pédagogiques, chargés de mission et responsables académiques), ainsi que la connivence des responsables éducatifs et pédagogiques dans les institutions culturelles qui défendent et diffusent le cinéma.

Cet accompagnement vise à ce que les enseignants s'emparent de l'outil à plusieurs niveaux. Sur le plan technique d'abord, *Lignes de temps* nécessite l'explication de ses différentes fonctionnalités ainsi qu'un entraînement, des manipulations pour se l'approprier et mesurer les possibilités qu'il offre en même temps que les difficultés qu'il impose. Dans la mesure où il renouvelle la relation au film et puisqu'il permet d'observer, d'annoter, d'écrire face aux images, il ouvre un horizon d'activités pédagogiques à explorer.

Cela nécessite de se pencher sur l'aspect pratique de sa mise en œuvre en classe. Chaque enseignant dans son établissement se trouve face à des contraintes et des possibilités différentes qui agissent sur leurs choix et leurs usages de l'outil numérique. En même temps, tous les enseignants rencontrent des problématiques communes, la plus courante étant la difficulté de faire face à l'hétérogénéité du niveau des élèves. La construction d'un cadre didactique pour étudier un film par des activités d'observation et d'annotation se nourrit alors d'une réflexion individuelle et collective, pratique et pédagogique sur les contenus, les finalités d'apprentissage ainsi que sur les moyens à mettre en place. Cette élaboration se réalise dans le travail collaboratif d'un groupe d'enseignants, de formateurs, de médiateurs, mais aussi en présence d'un développeur de l'IRI attentif aux besoins des utilisateurs.

Pour que ces ateliers ne se traduisent pas par un ensemble de recettes à appliquer ; pour qu'ils conduisent chacun à s'engager dans une réflexion sur les pratiques de l'annotation pour l'éducation, les échanges sont à double sens. L'outil devient le point central d'un questionnement qui va au-delà de ses usages pratiques en situation. Il est un moyen d'identifier les difficultés des élèves comme celles des enseignants, il oblige en quelque sorte à penser les conditions pour tenter d'y remédier.

Deux exemples d'ateliers sont présentés ci-après. Le premier concerne des enseignants de classe primaire inscrits dans le dispositif « Ecole et cinéma » qui malgré leur intérêt pour ce dispositif parviennent difficilement à le faire vivre en classe. Le second traite des questions soulevées par des enseignants du secondaire au sujet de l'option cinéma au lycée.

VII. ATELIER POUR LES CLASSES PRIMAIRES

Cet atelier a été initié dans le cadre des journées de formation du dispositif « Ecole et cinéma » de l'Académie de Paris. Sur une durée de deux journées consécutives, il propose un travail collaboratif avec un groupe de dix enseignants pour concevoir des activités d'annotation sur *Lignes de temps* avec des élèves de CE1, autour du film *Gosses de Tokyo* de Y. Ozu.

L'atelier s'inscrit dans les orientations du BO n°32 du 28 août 2008 sur l'enseignement de l'histoire des arts :

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

Ces orientations s'harmonisent avec les compétences du socle commun formulées dans le BO Hors série n°3 du 19 juin 2008, en particulier avec les compétences 1 et 5 attendues à la fin du CE1 :

Compétence 1 : Ecrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes

Compétence 5 : Identifier quelques caractéristiques d'un domaine de la création artistique (le cinéma) et du métier de réalisateur.

Les pistes présentées ci-après ont été élaborées à partir de deux questions :

Quels sont les aspects formels du film, porteurs de signification pour le spectateur ?

Comment organiser une succession d'activités de lecture, d'annotation, de comparaison d'images pour faire comprendre aux élèves l'importance de ces éléments formels ainsi que leur relation avec les enjeux du film ?

Avant d'imaginer des activités pour la classe, l'atelier a consacré du temps pour l'appropriation technique et pratique de *Lignes de temps* par les enseignants. Celle-ci a nécessité une ressaie du film ainsi que des annotations exploratoires. Ce travail a abouti à la construction de trois pistes à expérimenter dans les classes.

1. Comment les personnages sont-ils cadrés ?

Conçue par deux enseignantes, cette piste a été conduite dans la classe de CE1 de l'une d'elles. Puisque le film ne cesse d'inviter le spectateur à passer de l'univers familial (la maison) à celui de l'école ou du bureau, les enseignantes se sont intéressées aux intérieurs composés de lignes horizontales et verticales qui délimitent un espace géométrique et cernent les corps. Elles ont constaté une opposition entre les scènes d'intérieur et les espaces extérieurs plus ouverts, plus aérés (*fig.61*).



fig.61 (*Gosses de Tokyo*, Y. Ozu)

Pour mettre les élèves face à cette question, elles ont préparé des découpages de différentes couleurs, des consignes de lecture, puis des activités de description en utilisant les tags (fig.62).

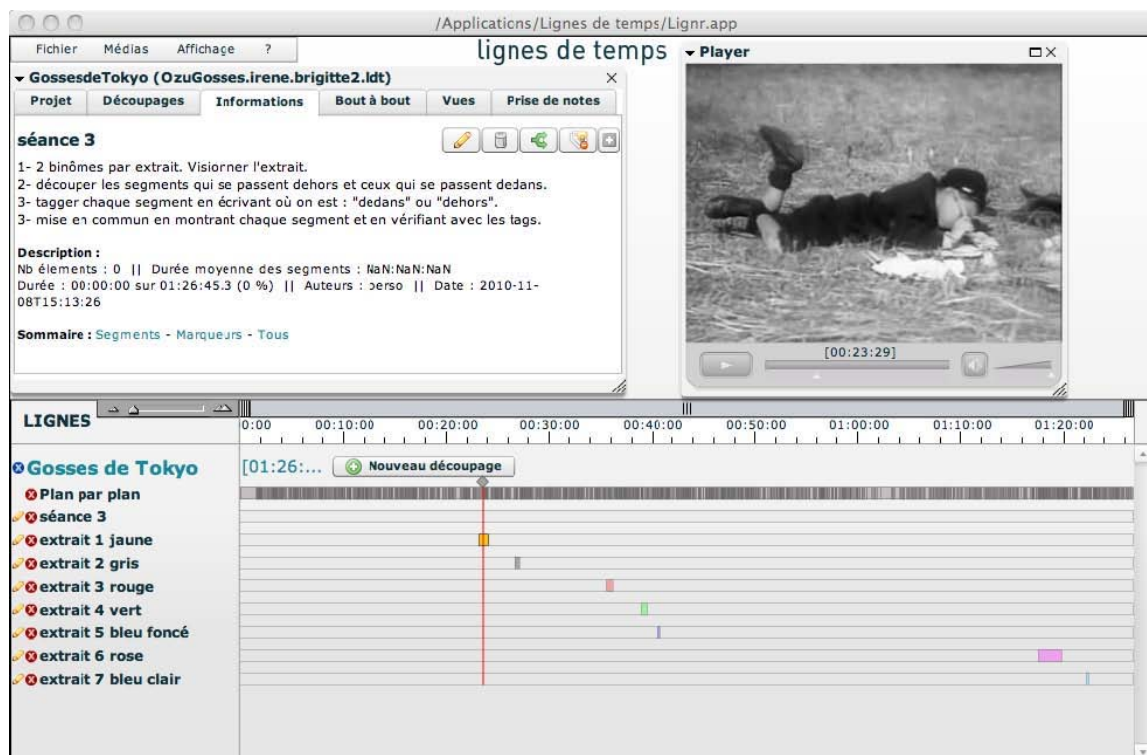


fig.62

Au cours de l'expérimentation dans la classe, les élèves organisés en groupes de deux créent un nouveau découpage pour chaque extrait de couleur, ils copient chaque plan de l'extrait choisi et l'annotent en apposant le tag « dedans » ou « dehors » selon que l'action se déroule dans un espace intérieur ou dans un espace extérieur. L'annotation préparatoire permet d'emblée de cadrer l'activité sur la mise en scène des corps dans les espaces. Cette approche formelle du film ne se dispense pas de la dimension narrative, indispensable à sa compréhension et à sa mémorisation. Dans la fenêtre « description », les élèves écrivent brièvement qui est (sont) le(s) personnage(s) filmé(s), où se déroule l'action et ce qui arrive. Puis, au moment de lancer l'affichage des tags, les espaces intérieurs sont directement accessibles visuellement (fig.63).

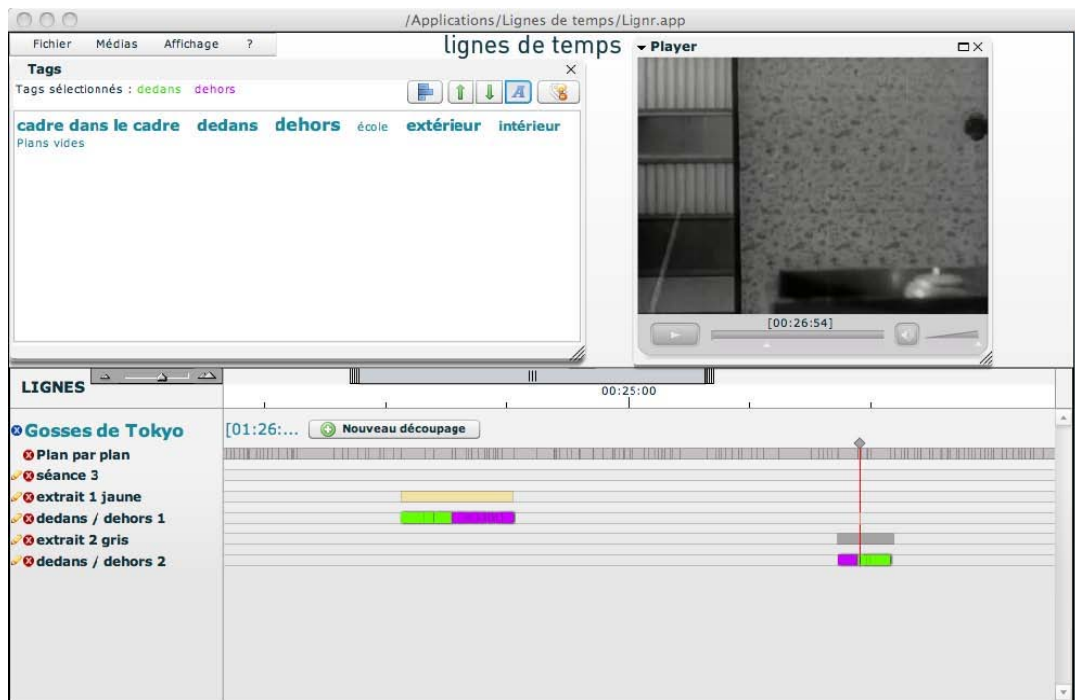


fig.63

En observant collectivement ces annotations (en vidéo projection) et pour formaliser la question de la mise en scène des corps dans les espaces intérieurs et extérieurs, l'enseignante propose un travail de décalque des images du film sur une feuille de papier. Tour à tour, les élèves relèvent les lignes qui traversent et structurent les plans (fig.64).



fig.64

Ils décrivent, comparent les dessins et constatent que les espaces intérieurs contiennent beaucoup de lignes verticales, obliques, horizontales qui définissent des espaces rectangulaires pleins :

- On voit que là ils sont enfermés
- Les enfants sont sages parce qu'il y a le maître ou le papa
- On dirait qu'ils sont dans une prison

Pour les espaces extérieurs, la mise en scène des corps est plus équivoque. Même si on retrouve de nombreuses scènes où les échelles de plan sont centrées sur les corps, les séquences de jeu sont plus aérées (fig.65). Les élèves écrivent :

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

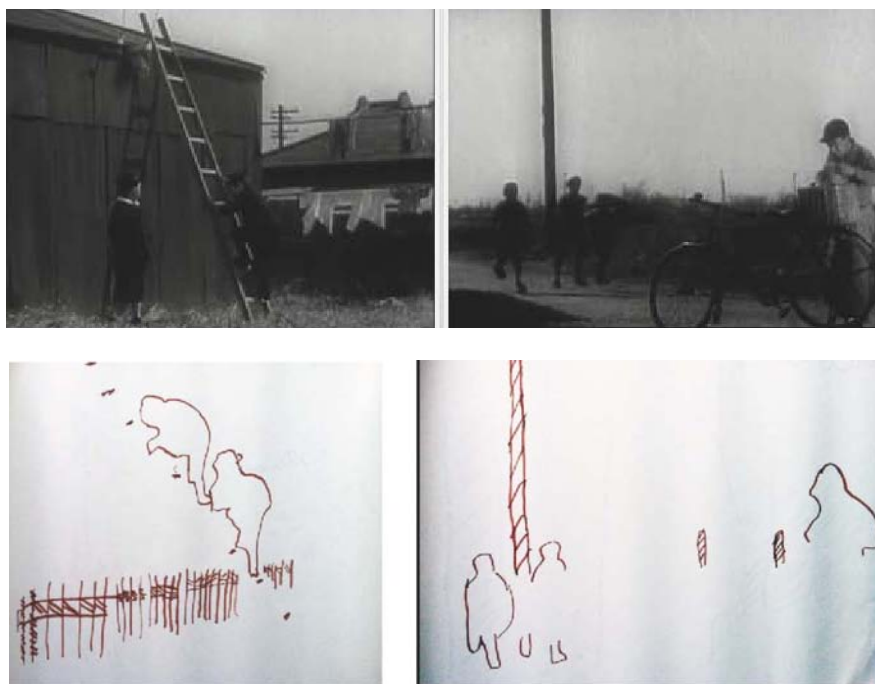


fig.65

L'attention portée à la façon dont certaines actions sont filmées constitue une assise pour amorcer une appréhension du cinéma au-delà du récit. La composition des espaces intérieurs dans ce film met en évidence la rigidité des normes sociales que le réalisateur dénonce. Celui-ci se sert du regard et de l'attitude des enfants qui ne cessent de contourner la règle pour interroger les figures de l'autorité (la famille, le père, le patron). À l'enfermement des corps dans les espaces intérieurs correspond le choix de filmer à la hauteur et à la mesure du personnage (plan en pied, plan taille ou poitrine). À cela s'opposent les brèches, les interstices des espaces extérieurs, lieux intermédiaires où les rapports conflictuels, les hiérarchies sociales ainsi que les transgressions à la règle se reproduisent dans le jeu des enfants. L'observation fine de ces différences formelles enrichit la compréhension du film qui n'est plus seulement une histoire racontée, mais aussi un regard porté sur la société japonaise dans les années trente.

Dans leurs écrits et leurs formulations orales, les élèves entrevoient ainsi des significations qui vont au-delà de la description des actions des personnages. Ils évoquent la liberté, l'autorité des adultes qui sont les thèmes majeurs du film.

D'autres pistes élaborées durant ces deux jours de formation n'ont pas été mises en œuvre dans les classes. Elles constituent néanmoins un ressort pour de nouvelles expérimentations.

2. Travelling horizontaux et passage des mondes

L'activité consiste ici à s'interroger sur les trois travellings latéraux qui rythment ce film composé majoritairement de plans fixes. Le premier enchaînement (de gauche à droite) relie le rang des écoliers dans la cour de récréation à l'enfilade des employés de l'usine dans leur bureau. Le second conduit le spectateur (de droite à gauche) des employés de l'usine dissipés aux écoliers studieux installés à leur pupitre. Le troisième dirige le regard depuis les écoliers appliqués à l'exercice de calligraphie dans leur classe aux deux frères, allongés dans l'herbe, occupés à contrefaire l'exercice scolaire. Ces trois travellings sont observables sur deux écrans avec le « bout à bout » (fig.66, 67 et 68)



fig.66

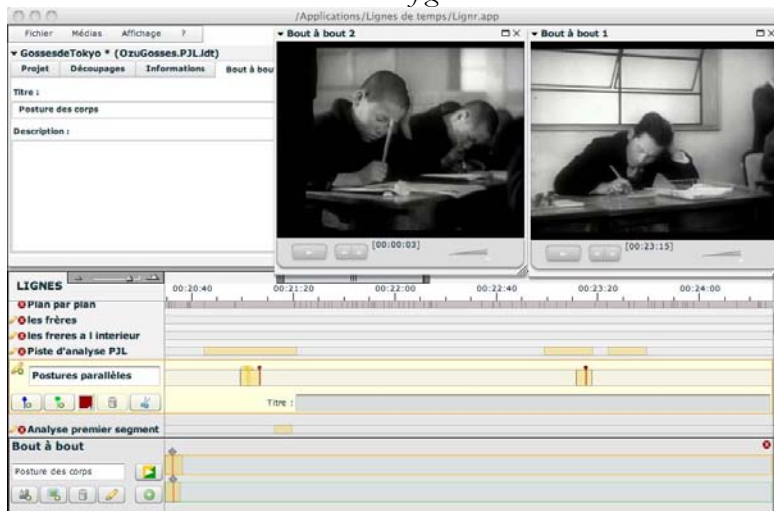


fig.67

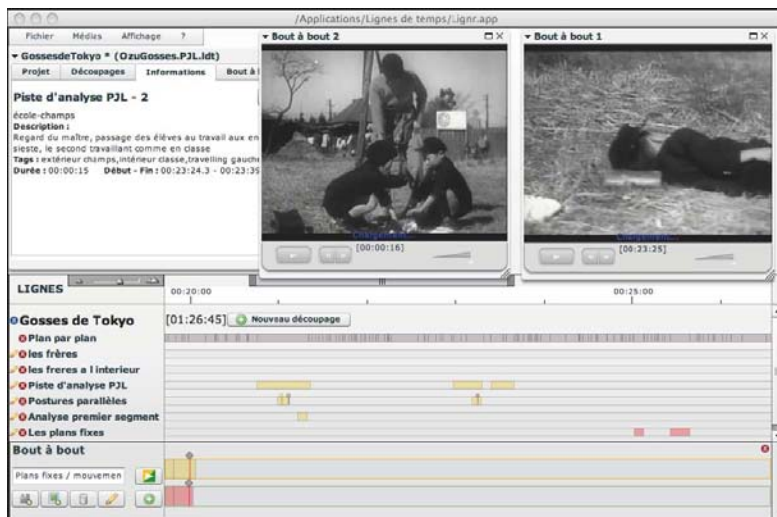


fig.68

Le savoir en jeu est le regard par la mobilité du cadre. Les élèves peuvent apprendre que le mouvement au cinéma se produit par le déplacement de la caméra et/ou par le mouvement des personnages à l'intérieur du cadre. Ils peuvent expérimenter à l'aide d'un cadre en carton (substitut de la caméra) les différentes possibilités de mouvement du regard dans l'espace. La verbalisation des phénomènes observés participe pleinement des apprentissages.

Sur *Lignes de temps*, la comparaison avec le « bout à bout » entre un plan fixe et un plan en mouvement permet de consolider l'appropriation des procédés cinématographiques étudiés. On s'intéresse alors aux significations portées par les travellings enchaînés qui font disparaître les frontières entre les univers sociaux. Toujours en utilisant la fonctionnalité « bout à bout », les trois travellings sont visualisés plusieurs fois, décrits et commentés. La similitude entre le monde du travail et celui de l'école est observable. De la classe à l'école, du bureau à l'école, la posture des corps affalés sur les tables est identique. On constate alors que si dans ce film, les espaces sont clairement distribués et géométriquement délimités (Piste 1), l'uniformité de la vie sociale avec ses hiérarchies et ses règles, entre milieux sociaux et générations, est nettement dénoncée par le réalisateur.

Une fois de plus, l'observation attentive de la matière cinématographique enrichit la réception du film ainsi que la réflexion du ou des spectateur(s). La fonction « bout à bout » est utilisée pour l'attrait de la comparaison, mais c'est également la possibilité de visualiser plusieurs fois côte à côte les trois travellings qui motive l'usage de *Lignes de temps*.

3. Pourquoi le train?

Autre piste possible, l'observation attentive de tous les plans du film où le train passe conduit à s'interroger sur les raisons esthétiques de sa présence dans l'image : ponctuation du temps bien sûr, mais aussi motif traçant des lignes de forces dans les compositions géométriques des plans. Les passages du train rythment les circulations quotidiennes du père et de ses enfants entre l'espace intime de la maison et celui de l'école, du bureau. Ils délimitent ainsi un espace au-delà duquel se trouve le grand monde, plus loin que la banlieue (fig.69).

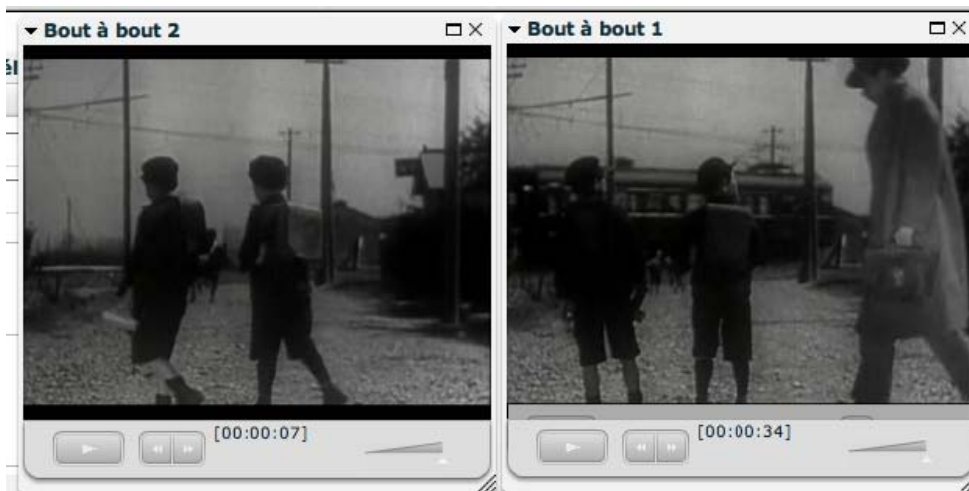


fig.69

Après avoir sélectionné les différents plans dans lesquels le train apparaît, une lecture comparée permet de constater différents tracés dans l'image : le train passe au premier plan ou en arrière plan, il crée un vide ou remplit le cadre, il dessine une ligne horizontale ou oblique (fig.70).

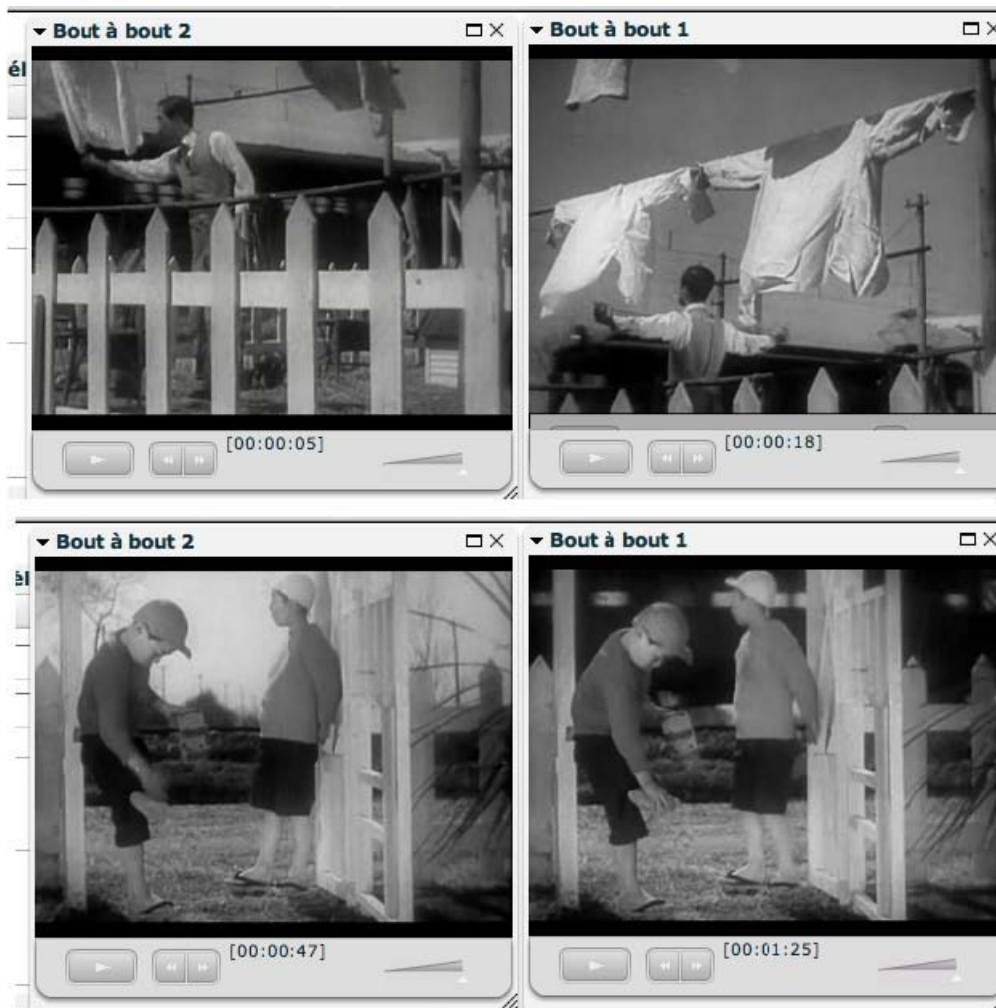


fig.70

En regardant de plus près, on s'aperçoit que le train n'est pas qu'un marqueur temporel ou un moyen de délimiter les espaces. Dans certains plans, il redouble l'effet de mouvement.

Ainsi la découverte des procédés techniques du mouvement au cinéma (abordé dans la piste 2) se complète par la mise en évidence d'un double procédé, lorsqu'au mouvement de la caméra s'ajoute celui d'un objet ou d'un personnage en mouvement dans le cadre.

Avec ces quelques pistes, la question des conditions d'utilisation de l'outil *Lignes de temps* en classe reste ouverte. Si les jeunes enfants se déplacent aisément sur la ligne plan par plan et manipulent sans difficulté la fonction qui permet de grossir puis de réduire la fenêtre vidéo pour visualiser le film à leur gré, la production d'annotation ainsi que l'enregistrement des traces reste une étape laborieuse. La façon dont l'enseignant organise la mise en activité des élèves est un moyen de contourner ces difficultés. Il est en effet possible d'observer attentivement des plans et de questionner un film avec un outil qui permet d'aller au-delà d'un arrêt sur image, avec un outil qui favorise l'exercice critique au sens de capacité à choisir, à discerner les différentes dimensions de la réalisation cinématographique (le film comme récit, comme mise en scène, comme effet produit sur le spectateur). Cependant, sans les conditions d'une mise en dialogue des idées, des descriptions et des hypothèses, les élèves ne peuvent pas d'eux-mêmes réaliser un travail d'annotation complet. La production de significations avec des segments de couleurs, des mots clé (tags), des titres et des descriptions nécessite une progression rigoureuse des activités depuis les annotations préparatoires de l'enseignant jusqu'à celles produites par les élèves. Cette répartition des tâches implique une réflexion en amont et la capacité à guider les élèves tout au long du travail.

VIII. ATELIER POUR LES CLASSES DE LYCEES OPTION CINEMA

Dans les classes de lycées à option cinéma audiovisuel, les enseignements visent la découverte des enjeux de la réalisation cinématographique par la pratique du médium ainsi que la construction des élèves en spectateur avertis de ce qu'ils voient, critiques des images et des œuvres. Pour répondre à ces objectifs, la confrontation au cinéma doit pouvoir se renouveler au-delà de la projection d'un film en salle, de manière à ce que, progressivement, par des observations et des descriptions approfondies, les élèves entrent dans la matérialité du film, élaborent un point de vue sur celui-ci et s'interrogent sur l'effet qu'il produit sur eux. *Lignes de temps* est l'interface pour des allers-retours répétés entre le spectateur, touché singulièrement par le film, et ce dernier, objet réel, concret, limite à la singularité de son expérience. Ces allers-retours sont pourtant loin d'être évidents, prévisibles et identifiables. Dans cet atelier conduit dans l'académie de Poitiers auprès d'enseignants en lycée option cinéma, il a été question de réfléchir à la place que peut prendre un outil numérique comme *Lignes de temps* au sein de deux tendances portées par des enseignants de lettres chargés de transmettre les savoirs cinématographiques dans les classes de lycée. La première consiste à formuler une thématique, une hypothèse pour entrer dans l'observation, la description et l'analyse de séquences ou d'extraits. Elle rejoint celle que nous avons identifiée pour les enseignants de Lettres qui ne sont pas chargés de l'option cinéma. La seconde privilégie la compréhension du « comment c'est fait ? » au travers d'activités d'observation pour dégager par la suite une hypothèse interprétative. Quelle que soit la démarche adoptée, la difficulté pour les élèves réside dans la possibilité de relier une thématique, une hypothèse avec l'identification des choix de la mise en scène. Le travail collaboratif réalisé au cours de cet atelier (deux journées consécutives) a consisté à élaborer des activités sur *Lignes de temps* qui peuvent les aider à faire ces liens. Trois pistes d'exploration du film *Yeelen* de Souleyman Cissé ont été retenues.

1. Cheminer dans Yeelen à partir d'une thématique : le voyage initiatique de Nyanankoro

Cette première orientation s'inscrit dans une approche thématique du film. Celui-ci est perçu comme un road movie qui évolue depuis un espace fermé (la case du village Bambara) jusqu'à un espace ouvert (une colline de sable perdu dans un ciel blanc). Le jeune Nyanankoro, issu d'un mariage mixte entre un père bambara et une mère peul, réalise un voyage qui le conduit vers le monde adulte. Sur *Lignes de temps*, l'élève peut se servir du découpage séquentiel pour se repérer dans le film et chercher les plans qui lui permettront d'observer comment ce voyage est filmé. Par exemple, le passage de l'espace fermé de la case à l'espace ouvert du désert se vérifie dans les plans 20 et 400 qui peuvent être visualisés simultanément (fig.71).



fig.71

L'élève peut également réaliser des découpages dans lesquels sont regroupés tous les plans marqués par la présence de l'un des quatre éléments : « terre », « eau », « feu », « air ». La représentation visuelle qui en résulte permet de constater que si l'élément terre domine le film et

renforce l'idée de voyage, *Yeelen* est structuré aussi par la présence de l'eau (avec trois séquences purificatrices), du feu (signe de guerre et de magie) et par les manifestations du vent ou de l'air, sources d'un effet de surnaturel ressenti par le spectateur (fig.72).

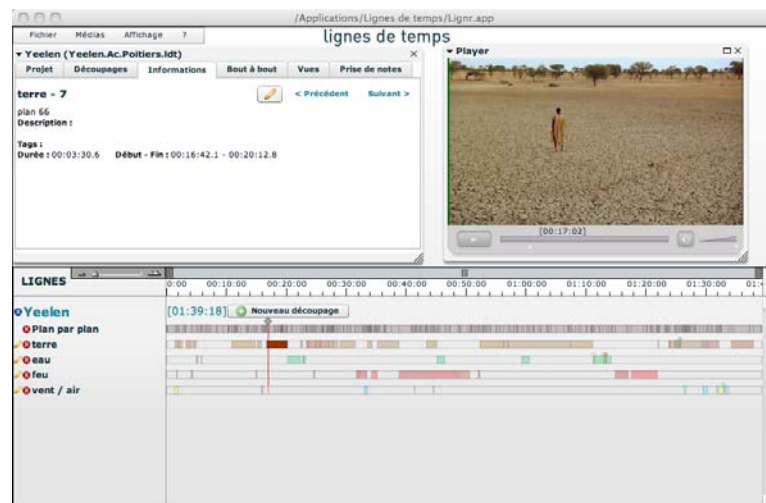


fig.72

Les quatre éléments se rapportent aux différents paysages et régions du Mali, des espaces verdoyant aux espaces les plus arides. Les lieux parcourus structurent le voyage de Nyanankoro vers l'âge adulte : marches, épreuves, combats, découverte des pouvoirs magiques, du désir et de la sexualité, apprentissage de la force, de la responsabilité. En suivant l'évolution du récit, l'élève peut réaliser des découpages correspondant aux lieux traversés par le protagoniste (fig.73).

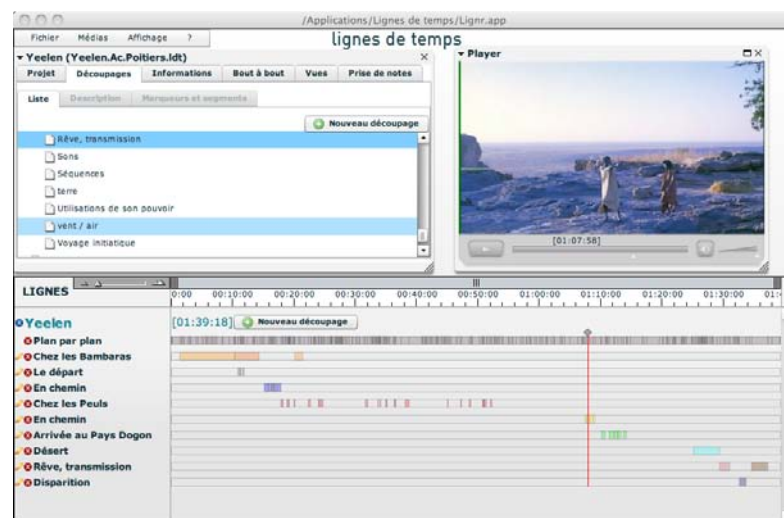


fig.73

En se déplaçant d'un segment à l'autre, c'est une grande variété d'espaces, de couleurs et d'atmosphères qui apparaissent. L'utilisation de la fonction « bout à bout » pour visualiser simultanément deux plans permet de vérifier, ici par accumulation, que l'initiation se réalise par la traversée d'un territoire aux multiples aspects (fig.74).

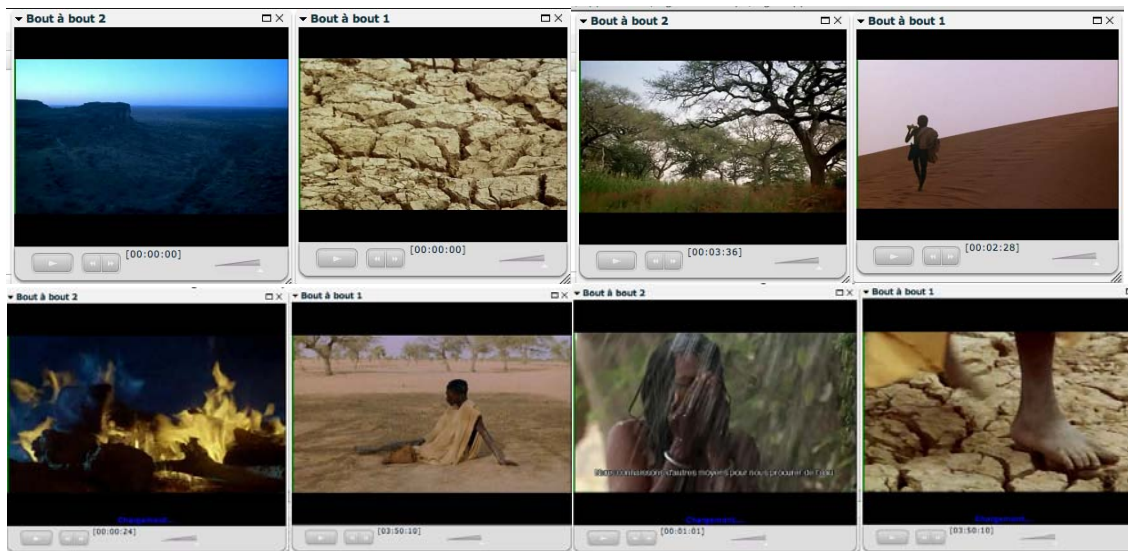


fig.74

Ce voyage se déroule dans une temporalité difficilement saisissable. Les ellipses plongent le spectateur dans un temps qui n'est ni vraiment réel ni totalement irréel. Ce sont les variations de la lumière qui indiquent que du temps s'est écoulé. Toujours avec la fonction « bout à bout », il est possible d'observer et de décrire plus attentivement ces variations et de se demander à quoi elles correspondent (fig.75).

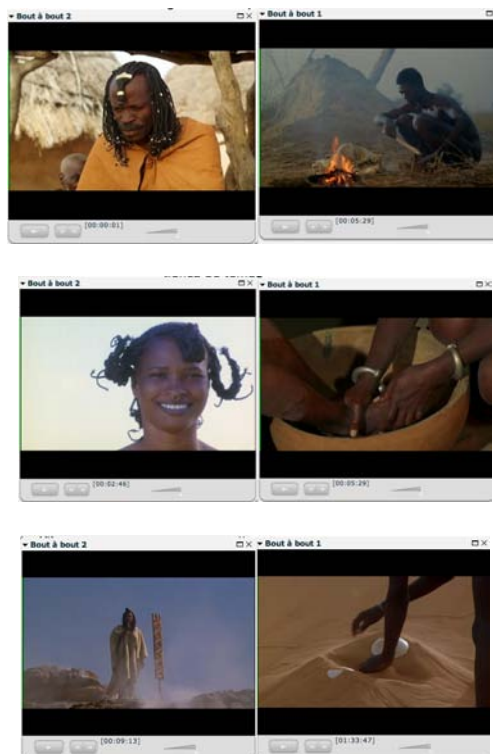


fig.75

On remarque que la lumière est le pilier du film (d'où son titre) et que celui-ci s'ouvre avec un plan de soleil levant et se termine par le duel entre père et fils au moyen de la lumière (fig.76).



fig.76

Au cours de ce cheminement dans *Lignes de temps*, la thématique du voyage initiatique se trouve mise à l'épreuve du film. L'utilisateur s'intéresse alors moins à celle-ci qu'à la façon dont le voyage est filmé (aux variations de la lumière sur les espaces, les éléments et les corps). L'activité consiste dans cette approche à lever le voile d'une idée qu'on se fait du film pour explorer une part de son épaisseur, à s'intéresser aux images et à leur enchaînement. Elle constitue un apprentissage.

2. Observer comment les rapports entre la mère et le fils sont filmés : miroirs et jeux de regards

Pour réaliser la mise en lien d'une idée avec les éléments de la mise en scène, la création de découpages, de descriptions et de bouts à bouts s'avère utile. Dans la perspective d'une démarche qui consiste à se laisser surprendre par les images et le son, on étudie trois plans (segments verts fig.77 et 78).

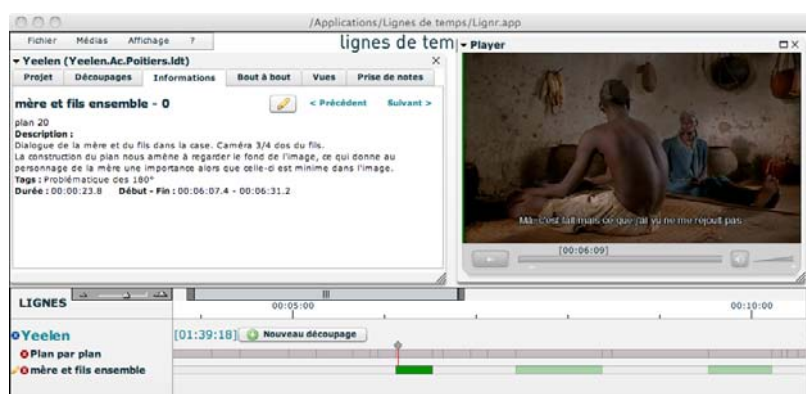


fig.77



fig.78

Leur construction indique que la mère est centrale dans l'image. Dans le premier plan, le regard de Nyanankoro, qui tourne le dos au spectateur, conduit directement à la mère installée au fond de la case. Le second place le fils dans la continuité du corps de sa mère, comme s'il était assis sur ses genoux. Enfin, Nyanankoro apparaît au plan 28 en amorce, flou dans l'image centrée sur la mère. Dans le travail de description de ces trois plans, l'utilisateur comprend son importance comme élément déclencheur du voyage de Nyanankoro.

D'un plan à l'autre, la mère bascule de gauche à droite, de l'arrière-plan au premier plan. Ce changement de position des personnages dans l'image produit un effet de miroir que l'on

retrouve ailleurs dans le film⁶⁴. Il s'agit de noter, dans ce jeu de reflet d'un personnage à l'autre, que le voyage de Nyanankoro commence par une identification, puis une distanciation progressive vis-à-vis de la mère.

Plus loin, un quatrième plan (plan 35) opère une transition. Ce n'est plus la mère qui est au centre de l'image, mais Nyanankoro qui s'apprête à partir après que celle-ci lui ait donné le prisme. Le mouvement d'accompagnement de la caméra inscrit définitivement cette transition (*fig.79*).

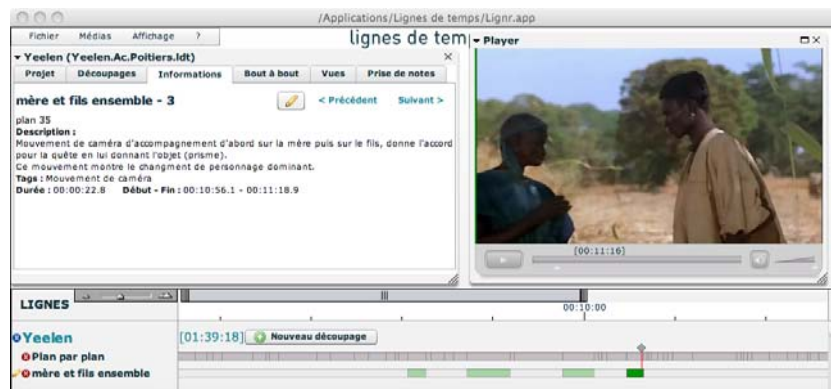


fig.79

En observant plus en détail la construction de cet extrait (*fig.80*), on note une succession de champs contrechamps qui ne respectent pas totalement la règle des 180 degrés. La passation du prisme (de la mère au fils) et le départ de Nyanankoro s'effectuent dans un jeu de regards complexe entre les deux protagonistes. S. Cissé donne du temps à ses personnages pour se regarder et se dire adieu.

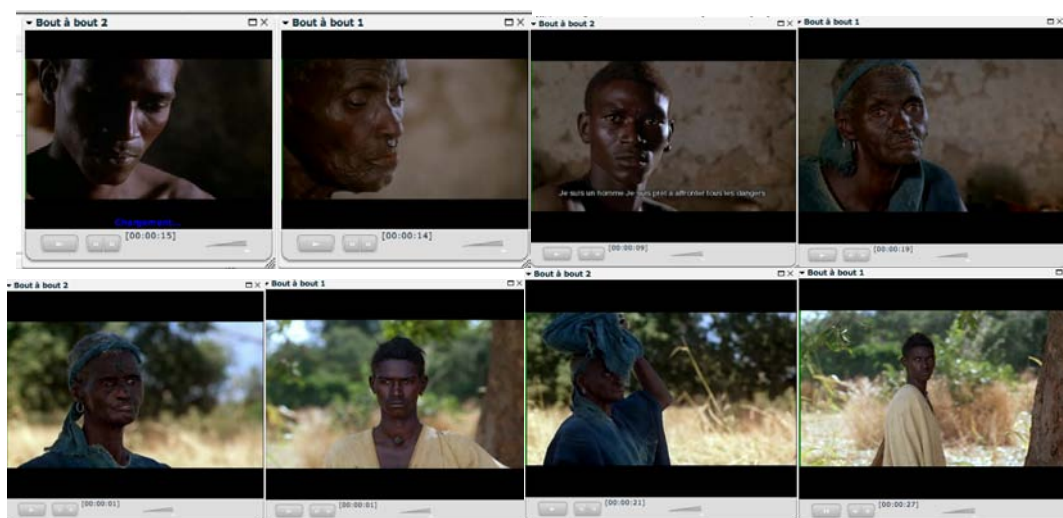


fig.80

L'enchaînement des plans fait apparaître une variation. Le découpage correspondant aux segments rouges montre une réduction progressive, puis un allongement de la durée des plans. L'échange des regards au moment de l'adieu s'effectue avec une légère accélération du temps qui contraste avec l'invitation faite par S. Cissé à contempler les paysages maliens et ceux qui les traversent (*fig.81*).

⁶⁴ Dans la séquence du duel entre les villageois et les guerriers (00:25:05), dans celle de l'étreinte entre Attou et Nianankoro (00:43:22) et surtout dans celle du duel entre père et fils (01:25:35).

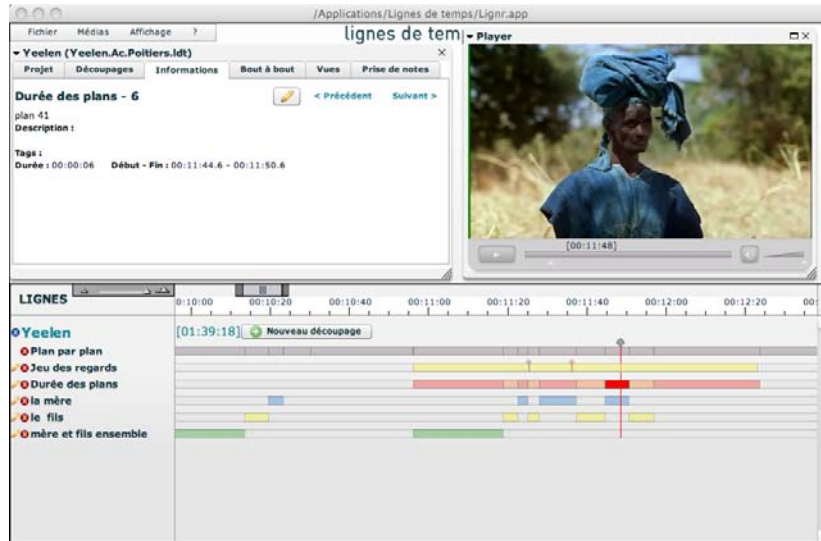


fig.81

Avec l'observation détaillée d'une séquence, l'élève peut non seulement observer à la loupe la construction d'un extrait, s'interroger sur la composition et l'enchaînement des images, mais aussi découvrir l'enjeu porté par le film et réaliser une démonstration pour développer un propos, une hypothèse, construire un regard qui s'appuie sur des exemples concrets. Au-delà d'un apprentissage orienté sur l'observation attentive des images en mouvement, c'est également la possibilité d'élaborer un discours qui ne soit pas décollé ou à côté du film qui est en jeu, c'est l'opportunité d'ancrer le discours dans la matérialité des images et de découvrir l'écart qui persiste entre les deux.

3. Questionner des évidences

Un dernier exemple met en évidence l'intérêt de se confronter à cet outil dans une temporalité ultérieure à celle de la projection d'un film en salle. On cherche à distinguer, en réalisant deux découpages différents, les personnages principaux et les personnages secondaires dans *Yeelen*. On s'aperçoit alors que le statut des porteurs du pilon magique pose question : sont-ils réellement des personnages ? Lorsqu'ils portent le pilon, ils sont guidés, orientés, déplacés par celui-ci. Ils deviennent en quelque sorte des objets. Par ailleurs, l'observation de certains plans, nécessaire pour construire ces découpages, conduit l'utilisateur à noter que sous l'effet de la magie, certains objets prennent une apparence de vie, par exemple, les Calebasses (*fig.82*).

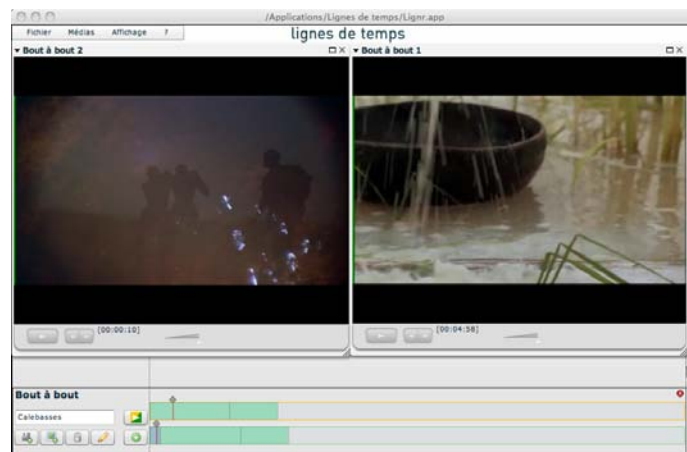


fig.82

Cet exercice renvoie au spectateur quelque chose qu'il n'avait peut-être pas vu ou qu'il aurait imaginé. Ici, la distinction entre personnages principaux et personnages secondaires ne correspond pas à un découpage réalisable sur *Lignes de temps*, tout simplement parce que le film est construit sur l'ambiguïté du statut entre les hommes, les objets et les éléments naturels. Le travail d'analyse consiste à prendre la mesure de l'écart entre la mémoire d'un film (avec ce que le spectateur y projette) et sa ressaisie sur *Lignes de temps*. La confrontation au film via cet outil permet, par conséquent, de réajuster, voire d'infirmer une attente, une idée, une représentation. Le film apparaît comme résistance à ce que le spectateur souhaite y voir. Un dialogue s'amorce entre les deux qui met en jeu le regard, la sensibilité et la réflexion.

4^{ème} Partie : Points d'arrivée et conclusion

Par cette restitution, nous avons cherché à tirer le fil qui se tisse entre les activités d'annotations ainsi décrites et les apprentissages qu'elles impliquent. Comment l'annotation produite par l'enseignant, le médiateur, l'élève, dans une progression temporelle et didactique donnée conduit à la construction de savoirs, généraux et spécifiques au domaine cinématographique, ainsi qu'à l'élaboration d'une posture d'élève spectateur et amateur. Cette relation ainsi établie au travers des exemples présentés dans ce texte ne relève pas d'un lien de causalité directe. Il s'agit plutôt de cerner ce qui dans cette pratique diversifiée de l'annotation participe des apprentissages et comment (c'est-à-dire, selon quelles conditions d'usage) la logique interne de l'outil devient ou non opératoire.

IX. L'ANNOTATION, UNE PRATIQUE DE LA LITTERACIE

Une première conclusion peut être formulée. Elle consiste à mesurer l'impact de l'annotation sur *Lignes de temps* comme une activité de lecture et d'écriture proprement dite, comme apprentissage et enseignement des codes graphiques. Elle se traduit par la capacité de formaliser un ressenti, un sentiment, une idée, de les mettre à l'épreuve du film en même temps que l'utilisateur opère des déplacements dans sa façon de percevoir, de sentir, de penser. L'intérêt de l'annotation pour les apprentissages réside donc dans la perspective d'une modulation, d'une transformation du rapport au film, au cinéma. L'outil numérique apparaît ici comme une technique qui permet d'appréhender, de formaliser et de transformer un objet culturel en même temps que son utilisateur se construit comme un être de culture. En ce sens, on peut avancer que *Lignes de temps* possède une fonction anthropologique au sens entendu par Meyerson puisqu'il permet d'agir sur les objets culturels en même temps que son utilisateur modifie l'expérience qu'il fait de ces objets. En d'autres termes, les usages de *Lignes de temps* qui ont été privilégiés dans ces expérimentations visent moins à mettre en place des ateliers de découverte culturelle qu'à « faire école » au contact des œuvres cinématographiques au sens où l'école est le lieu du loisir, de l'intérêt pour les choses du monde en dehors des nécessités liées à la survie. Entendons par là une école formatrice et émancipatrice qui arme les élèves sur le plan cognitif, langagier et subjectif pour qu'ils tissent une relation sensible et réfléchie avec les œuvres.

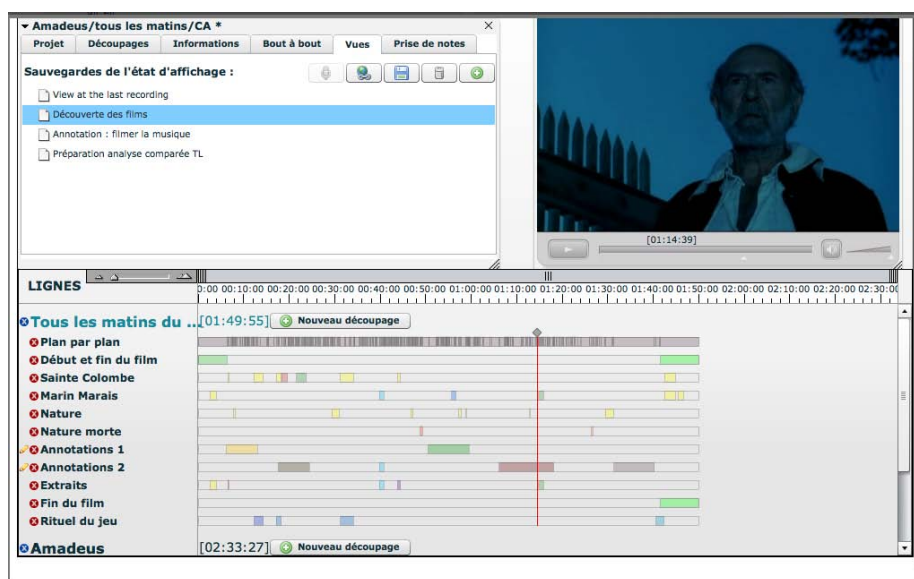
Les usages de *Lignes de temps* qui répondent à cet objectif incitent à renouveler les confrontations au film dans la durée, après la projection en salle. Ils mettent les élèves face aux images, au son, à la durée et au montage. Ils les engagent à se centrer successivement sur la compréhension de l'œuvre, sa matérialité, puis sur l'effet qu'elle produit sur eux. Ils privilégient la construction des savoirs cinématographiques ainsi que les capacités d'ordonner, de trier, de catégoriser, de comparer, de décrire, d'énoncer. Ils favorisent l'exercice critique au sens de disposition à choisir, à discerner, à élaborer un point de vue.

Les temps d'échanges en atelier de formation sont déclencheurs pour des expérimentations en classe. L'enseignant se familiarise avec l'outil en même temps qu'il organise son appropriation par les élèves. Dans la mesure où une réflexion sur les pratiques concrètes de l'outil a eu lieu, le déroulement des activités en classe conduit à la mise en activité des élèves. Pour autant, chaque expérimentation présentée dans ce texte a nécessité la présence d'un accompagnateur, d'un médiateur, d'un étudiant, d'un chercheur dans la classe. Cette présence d'un tiers en dialogue avec l'enseignant et les élèves permet de réajuster, au fur et à mesure des séances, l'orientation du travail en fonction des difficultés techniques et pratiques rencontrées par les élèves, mais également en fonction de la façon dont ils s'emparent de l'outil pour reconsidérer leur réception du film. Par conséquent, ces expérimentations réaffirment le caractère fondamental du questionnement et de la coopération entre des identités professionnelles différentes.

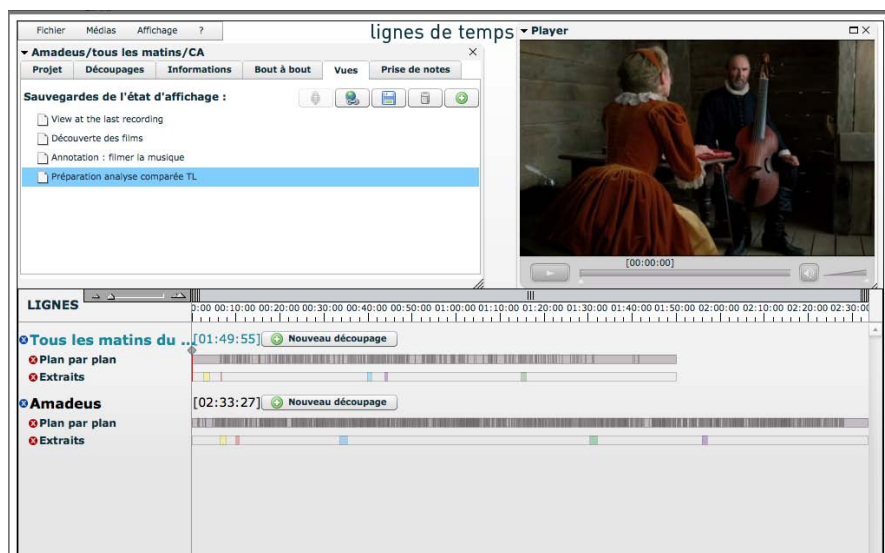
De la même façon, la collaboration entre élèves constitue un moyen d'approfondir et de formaliser une réception du film qui se construit au fur et à mesure des consignes et des tâches à effectuer. L'alternance entre des temps d'échanges collectifs pour recentrer les objectifs et des moments où les élèves par petits groupes de deux « mettent les mains » dans le film constitue une condition favorable.

La notion d'usage scolaire de *Lignes de temps* se comprend alors comme ce qui se fait ou ce qui peut se faire dans l'institution scolaire (voire au sein d'une institution culturelle partenaire) en fonction de différents paramètres. Selon les classes et leurs besoins, plusieurs usages de *Lignes de temps* sont possibles. Ils dépendent de l'approche de celui qui anime le travail en classe, de sa formation disciplinaire et de sa connaissance du cinéma. De façon non exclusive, l'entrée par une thématique est souvent privilégiée dans les enseignements littéraires. L'entrée par un motif visuel ou par une question de cinéma concerne plutôt les médiateurs et les intervenants spécialistes de la question. Enfin, l'entrée par le ressenti (ou les moments préférés) est souvent un moyen pour les enseignants des classes primaires d'engager les plus jeunes à découvrir les coulisses du cinéma.

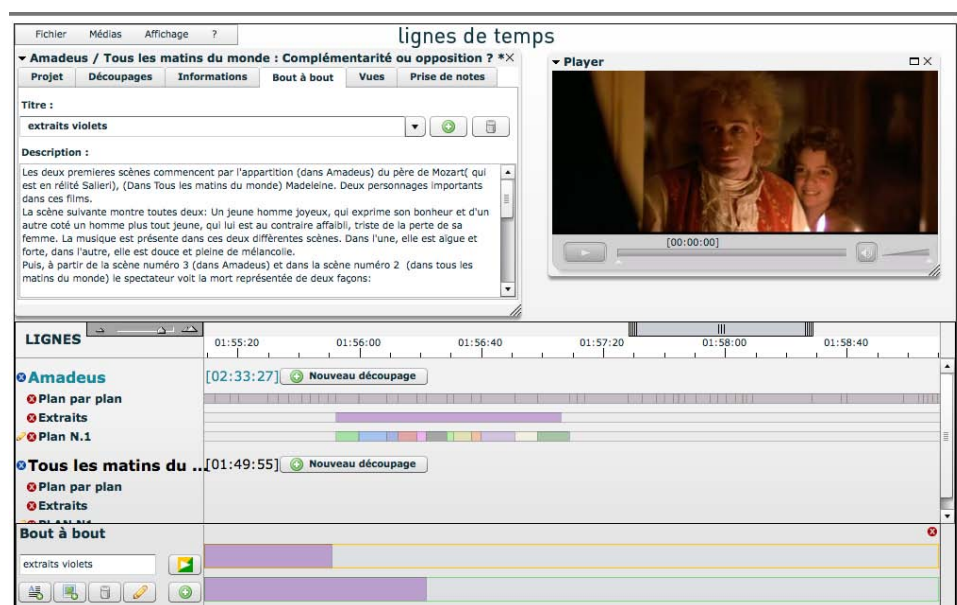
Dans cette grande diversité des usages, il est possible de se repérer de la sorte. Toute mise en œuvre d'un travail sur le cinéma avec *Lignes de temps* suppose de la part de l'enseignant, du médiateur, de l'animateur un travail exploratoire. Il peut s'expliquer ainsi : je suis un spectateur, enseignant ou médiateur. Je me promène dans le film et je m'arrête sur certains aspects qui me semblent significatifs, caractéristiques. Je m'interroge sur ce que je vais proposer aux élèves. Je multiplie les découpages, les lignes et les segments de couleurs, j'arrive à une représentation graphique du film. Même si celle-ci me semble confuse, touffue ou anarchique, elle fait ressortir des pistes qui pourront être explorées plus en profondeur.



Je cherche ensuite à faire travailler mes élèves. Je prépare des activités, donc je réalise des annotations pour orienter le travail en classe. Nous dirons que j'entre dans une phase de publication. Ce travail a une valeur structurante. Il réduit, enrichit, organise les lignes et les découpages créés préalablement. Il cadre l'activité dans une succession d'étapes et permet de formuler des consignes. En tant qu'enseignant ou médiateur, je suis donc passé d'une phase exploratoire à une phase de publication.



Je me situe à présent dans la position de l'élève. Je commence par explorer les annotations préparées par l'enseignant ou le médiateur (avec l'accompagnement nécessaire et adapté pour les plus jeunes, lecteurs et scripteurs débutants). Mon activité s'inscrit dans un cadre précis. Je visualise le film pour répondre aux consignes. Ce cadre m'incite à produire des annotations, à tisser par là même une relation avec le film tout autant scolaire que singulière. Je choisis un découpage, je m'intéresse à tel extrait, je décris de telle façon ce que je vois. Dans cette perspective, je dessine une voie qui m'est propre, je peux élaborer progressivement un regard sur le film.



Enfin, toujours à la place de l'élève, si je suis collégien, lycéen ou étudiant, j'apprends à organiser mon travail pour le montrer, le restituer, le partager soit à l'oral en classe, soit sur la plateforme en ligne. Le partage des annotations permet en effet de relancer la réflexion, d'enrichir un travail, d'approfondir et de comprendre ce que chacun a observé, choisi, apprécié, exploré. On retrouve ici l'indissociabilité des processus de construction de soi dans et par des activités tout à la fois sociales et individuelles, ou si l'on se réfère aux travaux de Gilbert Simondon, on parlera d'indissociabilité des processus d'individuation personnels et collectifs.

Dans le cadre scolaire, la situation individuelle de travail avec *Lignes de temps* ne se traduit donc pas radicalement par l'isolement de chaque élève sur son ordinateur. Elle se réalise le plus souvent en binôme, ce qui permet aux élèves d'éprouver leur singularité dans un dialogue où l'autre peut jouer le rôle de complice tout en s'affirmant comme différent. L'entente nécessaire entre les deux élèves oblige ainsi à décider d'un choix, d'une position qui peut avoir du mal à émerger lorsque l'élève se trouve seul face à l'outil et à l'activité.

Les annotations produites avec *Lignes de temps* esquissent une organisation spatialisée du regard sur le film au moyen de catégories qui fonctionnent comme un système d'écriture (liste, tableau à double entrée, écriture linéaire, etc.). Elles dévoilent quelque chose du film qui ne peut exister que dans le rapport du spectateur avec ce dernier. La représentation graphique ainsi élaborée se structure selon trois opérations : des opérations de sélection et de classification correspondant aux fonctionnalités couleurs, mots clés, tags, titres des découpages, des opérations de mise en relation avec le bout à bout, l'accumulation des découpages sur plusieurs lignes ainsi que des opérations d'analyse permises par la fenêtre description, le commentaire écrit ou oral par enregistrement vocal. Chaque opération peut mobiliser une ou plusieurs fonctionnalités. De même, chaque fonctionnalité ne permet pas qu'une seule opération. Il faut enfin considérer la place de ces opérations dans la temporalité du travail d'annotation, selon qu'elles s'inscrivent dans une phase exploratoire ou dans une intention de publication.

OPERATIONS	FONCTIONNALITES	ETAPES
Observer - visualiser	Lecture / stop Découpage Bout à bout	Pré-annotation Phase exploratoire Phase exploratoire
Identifier - nommer	Découpage Couleur Tag Titre	Phase exploratoire
Organiser un propos	Découpage Vues	Phase de publication
Comparer	Bout à bout Découpage	Phase exploratoire
Décrire	Ecrire dans la fenêtre « description »	Phase exploratoire Phase de publication
Commenter	Ecrire dans la fenêtre « description »	Phase exploratoire Phase de publication
Restituer un propos	Bout à bout Vues	Phase de publication

X. PROBLEMES ET OUVERTURES

Les expérimentations de *Lignes de temps* font apparaître en même temps qu'un horizon de possibles un ensemble de difficultés. Du côté des élèves, il faut prendre en compte qu'ils doivent réaliser simultanément des choses différentes : découvrir une interface technique et se repérer dans une représentation graphique du cinéma, manipuler un outil qui exige de la dextérité, apprendre à regarder autrement un film, comprendre l'enjeu de toutes ces tâches et se mobiliser dans un travail d'annotation qui peut leur sembler laborieux, difficile, voire inutile pour les plus fragiles scolairement.

Du côté des enseignants, les difficultés ne sont pas moindres. En même temps qu'ils se familiarisent à l'outil, ils doivent anticiper les difficultés potentielles des élèves de manière à imaginer une succession d'activités pour les apprentissages. Cela implique non seulement qu'ils aient défini des objectifs, mais aussi qu'ils soient à l'aise avec le domaine artistique étudié alors qu'ils ne sont pas formés pour l'enseigner. En d'autres termes, plus qu'une solution pédagogique, *Lignes de temps* se présente comme un défi pour les enseignants qui ont à mettre en place une véritable ingénierie.

Il importe aussi de prendre en compte les milieux dans lesquels les pratiques numériques de l'annotation peuvent se développer, c'est-à-dire, les établissements scolaires ainsi que les institutions culturelles partenaires⁶⁵. Ces structures ne présentent pas les conditions techniques et organisationnelles de leur existence sur le long terme. D'un point de vue ergonomique, l'école ne répond pas aux besoins de son public. Dans les milieux socialement privilégiés, les enfants utilisent dès leur plus jeune âge les tablettes numériques au moyen d'une navigation tactile. À l'école, ils travaillent sur d'énormes souris qu'ils ont du mal à tenir en main. La situation est aussi critique pour les enfants qui n'ont aucune pratique numérique dans leur milieu familial. Ils apprennent sur des outils désuets.

Pour résumer, si aujourd'hui nous sommes capables d'inventer à petite échelle des outils et des pratiques favorables au développement de l'esprit critique dans le champ de l'éducation artistique, si nous avons la possibilité d'anticiper de nouvelles formes du travail éducatif nous ne sommes pas encore capables de créer les conditions de leur déploiement à plus grande échelle. Les équipements scolaires ne suivent pas le rythme des évolutions techniques, l'école se trouve donc en décalage vis-à-vis du contexte dans lequel elle évolue.

Les écoles sont sous-équipées à plusieurs niveaux. Le problème du faible débit est majeur et commun à de nombreux établissements. Dès que plusieurs postes chargent des pages ou lisent une vidéo en même temps, le travail de lecture et d'annotation est ralenti. Certains postes ont une version très ancienne de Firefox (version 2 ou 3) alors que l'accès à la plateforme *Lignes de temps* nécessite une version optimisée (version 11)⁶⁶. Nombreux sont les postes qui ne possèdent pas Flash pour Firefox ou qui ont une version trop ancienne du plugin Flash. Or certains sites très connus comme YouTube exigent la dernière version.

L'autonomie des établissements au niveau de la maintenance des équipements techniques pourrait constituer une première avancée. Cela permettrait aux enseignants de s'emparer concrètement des outils en fonction de leurs objectifs d'apprentissage, des projets pédagogiques qu'ils construisent avec d'autres enseignants. Ceci leur éviterait un usage contraint et rébarbatif d'un équipement inadapté à leurs besoins et aux nécessités des élèves. Au-delà de l'état de marche des machines, de nombreuses contraintes techniques (bande passante, mise à jour des logiciels, paramétrages de sécurité etc.) sont souvent négligées. Les enseignants se trouvent donc face à des outils peu pratiques ou sujets à des dysfonctionnements qui représentent des risques de pertes de temps ou de perturbation de la classe. Or, les collectivités territoriales ont confié la maintenance et l'entretien des équipements scolaires à des entreprises de sous-traitance qui n'ont aucune

⁶⁵ Comme le précise Gilbert Simondon, un outil est moins la solution d'un besoin qu'un révélateur de l'état de la culture dans laquelle il apparaît. Voir, SIMONDON Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques*.

⁶⁶ Firefox est l'application la plus adaptée pour naviguer sur le web, à la différence d'Internet explorer ou de Safari.

connaissance des besoins des enseignants et des problématiques liées aux pratiques numériques pour le public scolaire. Par conséquent, face à la surenchère permanente venue des propositions techniques, ce sont plutôt les orientations d'usage qui devraient dicter les choix d'équipement établissement par établissement et non l'inverse.

Hormis une connexion de haut débit ainsi qu'une salle informatique entretenue avec une maintenance régulière de l'équipement (ordinateurs, applications, réseaux, etc.), la généralisation des pratiques de l'annotation de contenus audiovisuels répondrait sans aucun doute aux besoins des plus jeunes de comprendre et de maîtriser les possibilités du contexte technique contemporain et d'en mesurer les limites. Dans le domaine de l'éducation artistique, un outil doté d'une interface plus intuitive et plus adaptée au jeune public, qui permettrait d'associer plus librement que dans *Lignes de temps* des images fixes, des images en mouvement, du texte (oral ou écrit) ainsi que des annotations répondrait aux attentes du terrain⁶⁷. Cet outil offrirait davantage de possibilités de créer des filiations entre les œuvres (artistiques, littéraires, scientifiques, etc.) pour créer un musée imaginaire (Malraux), un Mnémosyne (Warburg), pour s'exercer à construire une pensée libre. Ce travail servirait le rapprochement d'artistes éloignés dans le temps, de motifs mythologiques traités dans différentes époques, des associations labiles entre des formes, des thèmes, des récits. L'extraction, la fragmentation, le montage, les associations inédites, les arrêts sur les gestes seraient des appuis pour réfléchir au régime d'apparition, de disparition, de fragmentation ou de répétition des images et des informations. Ces activités pourraient se réaliser dans le cadre d'une pédagogie explicite en même temps que d'autres activités plus structurantes et structurées afin de ne pas renforcer les inégalités entre élèves et de s'efforcer d'y remédier.

Autre difficulté, dans ces premières expérimentations en milieu scolaire, l'attention s'est portée principalement sur les possibilités de l'outil pour penser une éducation au cinéma qui ne se suffit pas de la rencontre ponctuelle avec une œuvre, qui la prolonge et développe des pratiques d'annotation favorables à la maîtrise des codes graphiques. Pour autant, les effets de ces tentatives sur les apprentissages des élèves sont encore difficiles à mesurer. À l'issue de ce travail, nous en savons moins sur l'activité des élèves que sur la façon dont les enseignants peuvent s'emparer de l'outil. Pourtant, les pratiques numériques de l'annotation s'observent et se comprennent au sein des usages eux-mêmes, dans les manipulations de l'outil ainsi que dans ce que peuvent être les savoirs enseignés et construits *sur, autour et avec* le cinéma⁶⁸. Pour cela, il aurait fallu pouvoir regarder plus précisément du côté de ce que font les élèves en même temps que nous intervenions activement dans l'accompagnement des enseignants. Ce sont là les limites du travail du chercheur lorsqu'il s'implique sur le terrain pour créer les conditions d'observation de son objet. Il doit pouvoir s'en distancier le temps de le rendre accessible à l'observation avant de revenir à ses premières occupations.

Une connaissance plus approfondie des cheminements des élèves dans leur activité supposerait de mettre en place un dispositif d'enquête dans plusieurs établissements. Des observations de classe, des entretiens individuels avec des enseignants, des médiateurs et des élèves de niveaux de classe différents aux profils scolaires diversifiés pourraient être alors mis en œuvre. Un tel dispositif implique la constitution d'un groupe de travail pour la recherche et l'action, autrement dit l'alliance de plusieurs personnes qui conjuguent des compétences différentes : mise en œuvre des expérimentations, observation et analyse des usages, restitution des connaissances construites au sein d'une problématique sur les pratiques numériques de l'annotation en milieu scolaire. C'est à partir de ces travaux que nous pourrions répondre plus

⁶⁷ Par exemple, les enseignants ont souvent demandé que la lecture d'un segment découpé s'arrête automatiquement à la fin de celui-ci.

⁶⁸ Une collaboration réalisée au cours de l'expérimentation sur *Le Cervele rouge* de J.P Melville avec Amaury Belin doctorant au laboratoire LIRIS (Lyon) donne accès aux traces des usages de *Lignes de temps* par les élèves. Une lecture interprétative de ces traces permettrait sans doute d'aller plus loin dans cette connaissance. Par exemple, comment les élèves enchaînent-ils les actions de lecture ?

amplement à la question des conditions d'une harmonisation entre un outil numérique, des activités d'annotation et des finalités d'apprentissage ambitieuses. C'est dans un tel cadre de travail que nous pourrions également identifier les changements, les mutations qui ouvrent sur de nouvelles perspectives en termes d'activités et d'apprentissage. C'est aussi dans ce contexte de recherche que le sens donné à la pédagogie et à la didactique pourrait être questionné. Pour Emile Durkheim, la pédagogie est l'ensemble des idées et des doctrines de l'éducation. C'est « une manière de réfléchir aux choses de l'éducation », d'envisager ce qui doit être, c'est en quelque sorte un « programme d'action » orienté vers l'avenir⁶⁹. À la différence, la didactique se préoccupe de la façon dont on enseigne en posant le primat des conditions et des contraintes propres aux contenus et aux situations de l'étude⁷⁰. De ce point de vue, même si la pédagogie n'est pas directement concernée par les questions d'usage et de méthode comme l'est la didactique, elle n'est pas pour autant indifférente aux visées de ce qui peut et doit être appris et enseigné. La pédagogie contemporaine doit pouvoir porter vers l'avenir des perspectives d'action sous-tendues par une vision de l'homme social. Une réflexion sur le « comment » de l'action éducative dans le contexte technologique actuel ne peut donc se passer ni de la question de la qualité de l'homme qu'elle tente d'accompagner, ni de la chose éducative elle-même avec sa politique et son public.

⁶⁹ DURKHEIM Emile, *Education et sociologie*, Paris : PUF 2003 (1922).

⁷⁰ CHEVALLARD Yves, « Education et didactique : une tension essentielle », Revue *Education et didactique*, 2007, Vol 1, n°1, p 17.