



HAL
open science

La pratique du cinéma en maternelle : en quoi la pratique artistique peut préparer à la rencontre avec l'œuvre cinématographique au début des apprentissages ?

Corinne Lacueille, Marine Zindstein

► To cite this version:

Corinne Lacueille, Marine Zindstein. La pratique du cinéma en maternelle : en quoi la pratique artistique peut préparer à la rencontre avec l'œuvre cinématographique au début des apprentissages ?. Education. 2015. dumas-01201985

HAL Id: dumas-01201985

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01201985v1>

Submitted on 18 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon



**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2014 - 2015**

**LA PRATIQUE DU CINÉMA EN MATERNELLE :
EN QUOI LA PRATIQUE ARTISTIQUE PEUT PRÉPARER À LA RENCONTRE AVEC
L'ŒUVRE CINÉMATOGRAPHIQUE AU DÉBUT DES APPRENTISSAGES ?**

CORINNE LACUEILLE, MARINE ZINDSTEIN

Directeur du mémoire : Isabelle Poussier
Tuteur du mémoire : Isabelle Poussier
Assesseur : Jean-Michel Bourdoiseau

Soutenu : le 13 mai 2015

Sommaire

Introduction.....	2
Partie I : Le cadre théorique de notre mémoire.....	3
1. Les arts visuels à l'école primaire.....	3
1.1. Les enjeux de l'apprentissage des arts visuels à l'école maternelle.....	3
1.2. Le nouveau programme de l'école maternelle.....	4
1.3. Les étapes essentielles dans l'enseignement artistique.....	6
2. L'enseignement du cinéma.....	7
2.1. Les enfants et la technologie audiovisuelle en France.....	7
2.2. Historique de l'enseignement du cinéma en France.....	9
2.3. L'enseignement du cinéma à l'école primaire aujourd'hui.....	10
2.3.1. Le dispositif École et cinéma.....	10
2.3.2. L'expérimentation Maternelle et cinéma.....	11
2.3.3 Propositions pédagogiques pour l'année scolaire 2014-2015.....	12
2.4. L'enseignement du cinéma dans le secondaire aujourd'hui.....	13
3. Définition de notre problématique et de nos hypothèses.....	16
Partie II : Présentation d'une expérience menée en classe de moyenne section de maternelle.....	18
1. Présentation de notre contexte de travail.....	18
1.1. Présentation de notre binôme.....	18
1.2. Présentation de l'école maternelle.....	18
1.3. Présentation de notre contexte d'expérimentation.....	18
1.4. Méthodologie.....	19
2. Description et analyse de l'expérience.....	20
2.1. Présentation de la séquence menée.....	20
2.1.1. Découpage de la séquence.....	20
2.1.2. Objectifs.....	21
2.2. Recueil des conceptions initiales et première définition du film.....	21
2.3. Séances menées avec la classe testée.....	26
2.3.1. Découverte de la notion d'image filmée (son et cadre).....	26
2.3.2. Découverte du principe de l'animation (photos et mouvements).....	27
2.3.3. Découverte de l'enregistrement sonore.....	30
2.3.4. Première écriture cinématographique d'une histoire (scénario).....	31
2.3.5. Réinvestissements accompagnés et synthèse.....	32
2.4. Analyse filmique traditionnelle : évaluation de la séquence.....	33
3. Bilan et perspectives.....	39
3.1. Réponse à nos hypothèses et à notre problématique.....	39
3.2. Les améliorations à proposer.....	41
3.3. Ce que l'expérience nous a appris.....	42
Conclusion.....	43
Bibliographie.....	44

Introduction

Depuis ses débuts, le cinéma a été utilisé comme un outil d'enseignement à l'école. Deux utilisations se distinguent, celle que nous appellerons "utilitariste", qui représente un enseignement par le cinéma, où celui-ci sert de support à d'autres apprentissages et l'enseignement du cinéma en tant qu'art, un enseignement au cinéma à proprement parler. Ce dernier type d'enseignement était jusqu'à présent plutôt réservé à des élèves plus âgés, notamment au lycée avec l'option cinéma du baccalauréat. Le dispositif *École et cinéma* qui popularise l'enseignement du cinéma à l'école primaire depuis une vingtaine d'années, se consacrait lui aux cycles 2 et 3 de l'école primaire, en proposant des films de qualité aux élèves depuis la grande section jusqu'au CM2. L'école maternelle a longtemps été exclue de l'enseignement au cinéma, aucun dispositif n'a été créé pour elle mais un changement s'installe depuis quelques années puisque *École et cinéma* expérimente son entrée vers l'école maternelle.

Le nouveau programme de l'école maternelle, publié officiellement le 26 mars 2015, pourrait également contribuer à ce changement. La mention de l'image animée apparaît alors que celle-ci n'était alors introduite qu'à partir du cycle 2 dans les programmes actuellement en vigueur. On se questionne alors sur les enjeux et la manière d'étudier cette image animée à l'école maternelle.

Notre expérimentation s'est tenue sur des élèves de moyenne section inscrits au dispositif *École et cinéma* pour l'année scolaire 2014/2015, ils ont visionné un film durant le second trimestre. Les contraintes temporelles du mémoire ont fait que notre inscription dans le dispositif était impossible, nous avons donc conçu notre intervention comme une préparation à la rencontre avec le film qu'ils visionneront. Nous nous sommes donc interrogées sur les pratiques que l'on peut mener pour que de jeunes élèves comprennent le cinéma. Concrètement, que peuvent faire des élèves de moyenne section ? **En quoi cette pratique peut-elle les préparer à leur rencontre avec l'œuvre cinématographique ?**

Dans une première partie nous présenterons le cadre théorique de notre mémoire, son ancrage dans les programmes de l'école primaire et dans l'enseignement du cinéma de nos jours puis dans une seconde partie, nous décrirons et analyserons l'expérimentation que nous avons menée en classe et comparerons les réponses des élèves à celles d'une classe-témoin n'ayant reçu aucune préparation à la rencontre cinématographique.

Partie I : Le cadre théorique de notre mémoire

1. Les arts visuels à l'école primaire

1.1. Les enjeux de l'apprentissage des arts visuels à l'école maternelle

Les arts visuels constituent un enseignement obligatoire à l'école primaire, ils disposent donc d'horaires dédiés et sont évalués de l'école maternelle à l'école élémentaire. L'école maternelle est le premier pas des enfants dans la vie collective et l'étude des arts leur apporte des repères communs auxquels ils pourront se référer à l'avenir. C'est également la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que les élèves poursuivront tout au long de leur scolarité.

L'enseignement des arts visuels offre la possibilité aux élèves de découvrir et de s'exprimer à travers diverses techniques artistiques. Depuis 2002, l'éducation aux arts visuels a remplacé celle des arts plastiques. Ce changement de dénomination s'est fait suite à la volonté du ministère de l'Éducation Nationale de développer l'éducation à l'image sous toutes ses formes. Les arts visuels regroupent ainsi les arts plastiques (peinture, sculpture, dessin) mais aussi le cinéma, la photographie, la bande dessinée, les arts graphiques et les arts numériques.

À l'école maternelle, les arts visuels entrent actuellement dans le domaine intitulé "percevoir, sentir, imaginer, créer". À cet âge, comme le suggère cette dénomination, les arts permettent un éveil des sens, de la sensibilité et de la curiosité des élèves. Les compétences attendues en fin de cycle 1 selon les programmes en vigueur sont les suivantes :

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ;
- observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections ;
- s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions à partir d'une production.¹

Le nouveau programme de l'école maternelle, publié le 26 mars 2015², renomme ce domaine d'apprentissage "agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques". Les objectifs visés sont de "développer le goût pour les pratiques artistiques", de "découvrir différentes formes d'expression artistique" et de "vivre et exprimer des émotions, formuler des choix". Ces objectifs font appel aux trois composantes complémentaires et essentielles dans l'enseignement artistique.

Les auteurs d'*Art et société, renforcer les liens sociaux par les arts*, les définissent selon ces mots :

- la pratique artistique, expressive ou créative, individuelle ou collective,
- l'approche culturelle, relative au patrimoine comme à la création contemporaine,
- l'apprentissage des outils, techniques, méthodes. (2007, p. 63)

1 *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel : hors-série n°3 du 18 juin 2008

2 Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

Il s'agit de la démarche recommandée de l'enseignement des arts, elle allie une pratique qui permet aux élèves d'expérimenter différentes techniques, de se positionner en tant qu'acteur et d'acquérir une culture artistique par la rencontre d'œuvres et d'artistes divers. Cette rencontre se doit d'être accompagnée d'une comparaison avec leurs propres démarches.

L'enseignement artistique prépare les élèves à devenir des spectateurs éclairés plus que des acteurs. L'objectif principal étant de leur permettre d'affiner leur regard pour qu'il soit le plus sensible possible au monde qui les entoure et sur les arts en particulier. Pour faciliter leur expression, les élèves apprennent un nouveau vocabulaire en découvrant de nouveaux outils et de nouvelles techniques.

Bien qu'il faille garder à l'esprit que l'enseignement des arts visuels à l'école primaire n'a pas pour finalité de faire des élèves des artistes, des situations problèmes doivent leur être présentées pour favoriser leur expression. On enseigne ainsi l'art par la pratique artistique des élèves. On leur demande de se placer en position de questionnement et de répondre aux incitations proposées par leur enseignant à leur manière. On développe ainsi leur imagination et leur capacité de création, autant que leur culture.

L'enseignement artistique à l'école maternelle vise également à la préparation de l'acquisition des différents items du domaine "culture humaniste" du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce socle présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité et permet d'acquérir des repères :

- en histoire (événements fondateurs)
- en géographie (paysages et territoires, populations, etc.)
- en littérature et en arts (les grandes œuvres)

Une approche sensible des œuvres initie l'élève à l'histoire des arts. Il est engagé dans des pratiques artistiques personnelles.³

1.2. Le nouveau programme de l'école maternelle

Le nouveau programme de l'école maternelle⁴ précise que la pratique artistique doit être fréquente et diversifiée. Ces moments doivent permettre aux élèves "[d'explorer] librement, [de laisser] des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités". La mise en pratique des élèves doit s'accompagner d'une rencontre avec des œuvres d'expressions artistiques variées, sur différents supports : "les enfants sont confrontés à des œuvres sous forme de reproductions, d'enregistrements, de films ou de

3 Dossier "Le socle commun de connaissance et de compétences", site internet du ministère de l'Éducation Nationale

4 Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

captations vidéo”.

L’enseignement artistique doit permettre à l’école de s’ouvrir autant que possible sur l’environnement proche des élèves : “les enfants sont initiés à la fréquentation d’espaces d’expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu’ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d’être spectateur.”

Ces apprentissages permettent de faire le lien avec l’acquisition du langage et du vocabulaire :

Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L’enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier le même et l’autre, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt.

Ainsi ce nouveau programme pour l’école maternelle préconise l’accès à la notion par la pratique spontanée (donc en amont de la rencontre pour éviter la modélisation) et l’activité de langage qui la soutient.

Dans ce nouveau programme sont également présentées les différentes productions plastiques et visuelles qui seront abordées en éducation artistique à l’école maternelle à la rentrée scolaire 2015.

Parmi ces dernières figurent un thème intéressant pour l’enseignement cinématographique : “Observer, comprendre et transformer des images”. Le texte le présente de cette manière :

Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d’avoir à terme un regard critique sur la multitude d’images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge. L’observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d’échanges.

Ce paragraphe marque un changement important puisque la notion d’image animée n’était pas mentionnée dans les précédents programmes de l’école maternelle.

Par ailleurs, dans la première version du projet de nouveau programme pour l’école maternelle datant de juillet 2014, on pouvait lire sur les images :

L’observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec une pratique qui leur permet de rechercher des résonances avec leur propre monde d’images, d’exercer leur capacité à produire des images, de s’éprouver individuellement et de partager cette expérience avec les autres.

On peut également noter qu’un paragraphe intéressant sur l’enseignement de l’image animée dans l’éducation artistique y était intégré :

Les enfants découvrent que si l’on peut regarder longtemps une peinture, une sculpture, ou une photo, il n’en est pas de même pour une image animée ; que l’on peut avoir différentes approches d’un même objet ou d’une scène (rôle du gros plan) et que les effets produits sur le spectateur sont différents. Sur ces observations s’articulent des productions réalisées à partir d’images séquentielles dessinées, de photographies (de dessin, de figurines) « montées » dans une suite logique, créées par ordinateur.

Ce paragraphe, qui n'apparaît désormais plus dans le programme officiel, précisait quelques notions et activités qui semblaient donc abordables avec des élèves de maternelle afin qu'ils comprennent le fonctionnement de l'image animée : des analyses filmiques (le gros plan et les effets produits sur le spectateur) et la réalisation de films d'animation avec la technique de "l'image par image" par l'animation et le montage d'images séquentielles.

1.3. Les étapes essentielles dans l'enseignement artistique

Les professeurs des écoles sont libres pédagogiquement, il n'y a donc pas qu'une démarche à suivre dans l'enseignement artistique mais, dans les préconisations des sites académiques, les étapes suivantes sont récurrentes :

La sollicitation des élèves :

C'est le point de départ de toute séquence d'apprentissage. Son but est de donner du sens aux apprentissages des élèves. Elle peut prendre différentes formes : une exposition au musée, une lecture d'album, un objet...

L'annonce de la consigne :

Elle précède toute mise en activité des élèves. Il faut donc qu'elle soit claire pour être compréhensible par ces jeunes enfants. La consigne doit donner envie aux élèves de s'exprimer en ne les enfermant pas simplement dans l'exécution de l'idée de leur enseignant. La consigne doit donc être ouverte mais pas imprécise. Liberté et contrainte sont les maîtres mots dans l'annonce d'une consigne, comme le souligne Philippe Meirieu : "Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte. Formuler des consignes, c'est donner des critères de réussite."⁵

Le nouveau programme pour l'école maternelle renforce cette conviction en précisant :

[L'enseignant] propose des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions puis à la mutualisation des productions individuelles ; les échanges sur les différentes représentations d'un même objet enrichissent les pratiques et aident à dépasser les stéréotypes.

La pratique :

C'est la phase la plus longue dans l'enseignement artistique, celle où les élèves réalisent des créations pour répondre à une problématique donnée. Ces dernières devront être cohérentes mais aussi différentes que possible, c'est ce qui détermine la réussite de la mise en pratique.

La mise en relation et la confrontation avec des œuvres d'artistes utilisant la même démarche, poursuivant les mêmes enjeux :

L'intérêt de présenter les œuvres après une première expérience de pratique est que ces dernières

⁵ Meirieu P., "Apprendre... oui, mais comment ?" In. Pochard L., Jouannaud L. "Des contraintes en arts plastiques pour favoriser la créativité, Pourquoi ? Comment ?" - Mémoire de master, Académie de Montpellier (2001-2002), p. 14.

n'influenceront pas les créations des élèves. Il est important également de montrer plusieurs œuvres afin d'ouvrir le champ des possibilités d'utilisation d'une technique ou de montrer la divergence des réponses artistiques dans l'exploration d'un thème.

L'évaluation :

L'évaluation peut se faire sur les critères donnés lors de la réalisation. Les productions d'élèves peuvent être affichées pour permettre la verbalisation, elles peuvent être regroupées selon les trouvailles de chacun. Il est nécessaire d'instaurer en classe un climat de confiance qui favorise l'expression des élèves et l'introduction de la notion de respect de la diversité. L'évaluation doit être valorisante pour les élèves et leur permettre de développer une réflexion critique.

Ainsi, même s'ils peuvent permettre d'accéder à d'autres apprentissages, les arts visuels doivent être abordés en tant que discipline. C'est par la pratique que l'élève peut accéder au vocabulaire et donc au concept. Cette pratique, pour être créative, est basée sur des situations problèmes (à leur portée) qui ne peuvent être modélisantes. Les réponses ne pourront pas être convergentes : la connaissance de la diversité dans l'art est une nécessité pour développer l'esprit critique.

2. L'enseignement du cinéma

2.1. Les enfants et la technologie audiovisuelle en France

Selon une étude du centre national du cinéma et de l'image animée (CNC)⁶ :

Les écrans audiovisuels se sont multipliés dans les foyers français. En 2013, un foyer français est équipé en moyenne de 6,5 écrans, contre 5,3 écrans en 2007.

En moins de deux décennies, le téléviseur à tube cathodique a cédé la place aux écrans numériques connectables à internet : écran plat haute définition, ordinateur fixe et portable, tablette, ordiphone. Les écrans individuels se sont déployés en parallèle à l'écran collectif.

Cette multiplicité d'écrans facilite considérablement l'accès aux informations, à la lecture et à la production d'images. Pierre Forni, chef du département de l'éducation artistique du CNC, poursuit ainsi :

Nés dans un monde marqué par l'omniprésence des écrans, habitués depuis l'enfance à l'utilisation d'outils de captation et de communication de plus en plus efficaces, les jeunes des années 2000 ont acquis d'autres références en matière d'images et une dextérité technique indéniable. La production d'images que permettent désormais, à des coûts moindres qu'autrefois, de nouveaux matériels performants (caméras numériques, portables, logiciels de montage) a besoin qu'on lui donne du contenu et du sens. L'éducation au cinéma et à l'audiovisuel qui permet de se confronter à la création, de se forger des repères sur les œuvres et les créateurs, d'acquérir une culture artistique et une ouverture sur la diversité des expressions demeure, plus que jamais, une priorité et une discipline nécessaire.⁷

6 Dossier du CNC "Les nouveaux usages audiovisuels".

7 1989-2009 - Géographie de l'enseignement du cinéma, publication du CNC

Certaines de ces technologies s'invitent même au sein de l'école sous la dénomination de TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). En 2013, le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, a lancé la loi de Refondation de l'école. Cette dernière contient un plan du numérique qui vise à généraliser l'accès à ces technologies à l'école. Le ministère en donne plusieurs raisons :

Élément clé de la refondation de l'École, la diffusion des usages du numérique dans l'enseignement constitue un puissant levier de modernisation, d'innovation pédagogique et de démocratisation du système scolaire.⁸

La ministre de l'Éducation Nationale actuelle, Najat Vallaud-Belkacem a lancé le 20 janvier 2015 une concertation nationale sur le sujet en s'appuyant sur 5 thématiques :

- le numérique, les apprentissages et la réussite de tous les élèves,
- le numérique, renouvellement et diversification des pratiques pédagogiques et éducatives,
- le numérique et les compétences de demain,
- le numérique et la réduction des inégalités,
- le numérique, un facteur d'ouverture de l'école à son territoire et à son environnement.

Une conférence nationale sur le numérique à l'école clôturera cette concertation en avril 2015.

Quelques écoles françaises expérimentent les tablettes tactiles en classe, Eduscol dénombre "115.000 [tablettes en expérimentation] en septembre 2014"⁹.

Un rapport de l'expérience sur les tablettes tactiles à l'école primaire (ExTaTe) réalisé entre février 2013 et février 2014 a été publié. Les deux axes d'observation portaient sur les conditions d'exploitation des tablettes numériques et sur le rôle qu'elles jouent dans la construction des apprentissages des élèves. On peut y lire en introduction :

La tablette tactile fait désormais partie du panorama des terminaux individuels proposés aux élèves dans l'espace scolaire. Elle constituerait potentiellement le compagnon d'apprentissage idéal pour les élèves, capable de donner accès à tout type de ressources ou d'activités à valeur ajoutée éducative.

L'étude liste les points positifs accordés à la tablette numérique par les élèves et les professeurs interrogés. La principale qualité de la tablette est son ergonomie qui facilite son appropriation par les élèves. La tablette est tactile, moins encombrante qu'un ordinateur, plus légère et plus mobile. Elle donne également la possibilité d'accéder à une offre étendue d'activités dans toutes les disciplines sur un seul et même outil. Pour les élèves elle représente la promesse "d'apprendre mieux en s'amusant".

8 Dossier d'Eduscol "Enseigner avec le numérique"

9 Dossier d'Eduscol "Tablettes tactiles : retours d'expérimentations et potentialités pédagogiques"

L'autre point que l'on peut souligner à travers les résultats de l'étude est que les élèves sont friands d'activités de création :

Les élèves déclarent être particulièrement intéressés par la production de documents multimédias en rapport avec leurs apprentissages (bandes dessinées, livres numériques, films, enregistrements de musiques) qui s'avéraient plus complexes à réaliser voire impensés auparavant. Une modalité d'apprentissage qui suscite l'enthousiasme en raison de l'intérêt renouvelé pour les contenus (grammaire, écriture d'un scénario, d'une fiche de lecture...), de l'acquisition de nouvelles compétences (utilisation des logiciels) et de la liberté de création.

Sur Internet, plusieurs enseignants partagent leurs expériences de classe avec les tablettes par le biais d'articles publiés sur des blogs. *Doigt d'école*¹⁰ est le blog de Veronique Favre, une professeure d'école maternelle de l'académie de Paris. Elle expérimente les tablettes tactiles de type *Ipad* dans sa classe depuis février 2011 et partage avec ses lecteurs ses applications préférées et qu'elle utilise avec ses élèves. En juin 2013, elle publie un article relatant la création d'un film d'animation basé sur l'histoire des *Trois Petits Cochons* avec ses élèves de petite et moyenne section. Pour cela, elle a utilisé l'application *Studio Animé* pour la création des films et *iMovie* pour l'ajout du son.

Cette expérience nous a inspirées pour mener notre séquence mais ces applications n'étant pas disponibles sur *Android*, nous avons choisi une application similaire et gratuite pour que les élèves puissent également l'utiliser chez eux avec leurs parents.

2.2. Historique de l'enseignement du cinéma en France

L'intégration du cinéma à l'école se fait dès l'arrivée du cinématographe des frères Lumière en 1895¹¹. L'école tire parti du cinéma de trois manières différentes. Tout d'abord, il s'agit d'une activité récréative, le cinéma permet d'animer des temps de détente en ouvrant l'esprit des élèves. Ces moments se passent en dehors des horaires d'enseignement notamment pour écarter les élèves de la rue. Le cinéma devient également un outil au service de la classe puisqu'il est utilisé comme un support didactique. L'État installe alors des projecteurs dans les écoles à partir des années 1920. Ce fut enfin une opportunité d'ouverture culturelle pour les jeunes puisque les ciné-clubs deviennent en vogue durant l'après-guerre.

Avec la démocratisation du matériel audiovisuel dans les années 1980 (après l'essor télévisuel des années 1960/1970) et Jack Lang au ministère de la Culture, l'idée d'*École et Cinéma* naît et comme le rapporte Pierre Forni, on retrouve encore :

L'axe classique d'opposition quant aux objectifs -- le film comme support pédagogique/le film comme objet pédagogique -- de plus en plus de voix s'élèvent pour faire du film un objet d'étude à part entière¹².

10 <http://www.doigtdecole.com>

11 Citterio, R., Lapeyssonnie, B. et Reynaud, G. (1995). *Du cinéma à l'école*. CRDP de l'académie de Lyon

12 1989-2009 - Géographie de l'enseignement du cinéma

Pendant cette décennie sont également testés puis créés la filière cinéma au bac A3 et le dispositif *Collège au cinéma*. L'article premier de la loi n°88-20 du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques déclare que :

Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques en particulier de la musique instrumentale et vocale, des arts plastiques, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués. Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur.

Les années 1990 et leurs émeutes voient se développer l'activité cinéma aussi du point de vue de l'éducation populaire ce qui achève d'étendre la pratique sur tout le territoire français.

En 2001, on peut lire dans le *Plan pour les arts et la culture à l'école* publié par le ministère de l'Éducation Nationale :

Cultiver son regard par le cinéma et la photographie, pratiquer un art graphique ou plastique pour expérimenter et comprendre le sens de l'espace, cela a partie liée avec tous les langages, du plus sensible au plus abstrait. Un apprentissage de l'image que l'École place au carrefour des savoirs, notamment au moyen des nouvelles techniques d'information et de communication.

Le cinéma, partie intégrante de l'éducation artistique à l'école se doit d'allier langage et pratique et se doit également de s'appuyer sur les nouvelles technologies pour mener à bien son apprentissage.

2.3. L'enseignement du cinéma à l'école primaire aujourd'hui

L'enseignement du cinéma à l'école primaire s'effectue généralement par le biais du dispositif *École et cinéma* ; ce choix offre deux avantages aux enseignants : il donne aux élèves des opportunités de rencontre avec des œuvres de qualité grâce aux partenariats entre le dispositif et des salles de cinéma locales et il accompagne les enseignants dans leur pratique par un dossier et une animation pédagogique. Le passage par *École et cinéma* n'est toutefois pas une obligation pour l'apprentissage de la discipline.

2.3.1. Le dispositif École et cinéma

École et cinéma est un dispositif national d'éducation artistique au cinéma mis en place en 1994 par l'association *Les enfants du cinéma* en partenariat avec le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de l'Éducation Nationale.

Durant l'année scolaire 2013-2014, c'est 717 195 élèves qui participent à ce dispositif, dont 60 161 en maternelle¹³. En 2011, on compte environ 5 600 élèves inscrits dans le département du Gard¹⁴.

13 Chiffres de l'évaluation du dispositif École et Cinéma 2012-2013 des Enfants de Cinéma -- page internet <http://www.enfants-de-cinema.com/2011/ecole-et-cinema/ecole.html>

14 Chiffres de l'évaluation du dispositif École et Cinéma 2011 des Enfants de Cinéma -- dossier téléchargeable <http://www.enfants-de-cinema.com/2011/ecole-et-cinema/evaluation.html>

L'objectif d'*École et cinéma* est de travailler sur les compétences du spectateur par la découverte active de l'art cinématographique.

Le dispositif *École et cinéma* propose aux enseignants des pré-visionnements des films diffusés aux élèves accompagnés le plus souvent d'une formation apportant des pistes pédagogiques.

Les enfants de cinéma :

Cette association mène depuis ses débuts une réflexion sur le cinéma et le jeune public. Ses objectifs sont les suivants :

- Mettre en œuvre et coordonner le dispositif national *École et cinéma* (...),
- Poursuivre un travail de réflexion, d'action et d'échanges en direction du jeune public (...),
- (...) faire découvrir aux enfants de beaux films classiques mais également des œuvres contemporaines projetés (...) dans une vraie salle de cinéma,
- (...) conçoit et édite des ouvrages autour du cinéma et du jeune public.¹⁵

Les coordinateurs départementaux :

Dans chaque département deux coordinateurs sont missionnés pour la mise en œuvre du dispositif *École et cinéma* :

- un coordinateur Éducation nationale, désigné par l'inspecteur d'académie, qui joue un rôle de conseil pédagogique auprès des enseignants,
- un coordinateur cinéma, une salle ou structure reconnue pour son travail d'action culturelle dans le domaine du cinéma en direction du jeune public, qui travaille sur la programmation des films.

2.3.2. L'expérimentation Maternelle et cinéma

Les enfants de cinéma mène un travail de recherche pour l'intégration du cycle 1 au dispositif depuis 2007. La dernière évaluation menée en 2012-2013 a révélé que 15% des inscrits à *École et cinéma* étaient des élèves de cycle 1 (les élèves de grande section ayant fait partie du cycle 2 pendant quelques années, les professeurs de maternelle ont pris l'habitude de travailler dans le cadre d'*École et cinéma*). Si l'association dirige son action vers des élèves à partir de 4 ans (moyenne section), des questions se sont alors posées : quel âge est le plus adapté pour rencontrer le cinéma ? Pourquoi ne pas rencontrer le cinéma en maternelle ? Quelles spécificités du public prendre en compte pour une bonne mise en place ? Que montrer à des élèves de maternelle ?

Les enfants du cinéma mène donc une expérimentation durant l'année scolaire 2014-2015 afin de mettre en pratique leurs hypothèses et tester sur le terrain différentes formes de séances de cinéma. L'objectif étant d'étendre le dispositif *Maternelle et cinéma* à toute la France en 2015-2016.

Comme pour *École et cinéma*, les élèves de l'école maternelle se rendent plusieurs fois au cinéma

¹⁵ Site internet *Les enfants de cinéma* <http://www.enfants-de-cinema.com>

durant l'année scolaire afin de leur laisser le temps d'appivoiser l'expérience, d'en parler et de recommencer. L'expérimentation préconise deux séances en petite section ou trois selon la volonté de l'enseignant, trois séances pour les élèves de moyenne section et pour les classes de grande section, niveau à cheval entre deux cycles jusqu'en 2015, il sera possible de visionner un film du catalogue *École et cinéma* et deux films du catalogue *Maternelle et cinéma*.

Les films pour les élèves de maternelle sont choisis selon des critères stricts. Ils ne doivent pas, par exemple, dépasser 45 minutes. Ce format court adapté aux capacités d'attention et de temps de concentration des élèves, leur permet de mieux appréhender les films et ainsi, de mieux les comprendre. Il donne également la possibilité aux enseignants de faire revoir le film aux élèves en concordance avec le principe de répétition important dans les apprentissages en maternelle. Re-voir, ré-entendre, re-faire, re-connaître pour mieux comprendre et donc pour mieux apprendre.

Le Gard fait partie de l'expérimentation, et depuis 2012, 175 classes de petite et de moyenne section de maternelle participent au dispositif *École et cinéma* en visionnant un film durant le second semestre de l'année scolaire.

Lors de notre rencontre avec Françoise Maurin, conseillère pédagogique en arts visuels et coordinatrice du dispositif au niveau départemental dans le Gard, elle affirmait que l'expérience se révèle être "extraordinaire en terme de langage et d'attention des élèves", en précisant que certains enseignants n'avaient jamais entendu la voix de leurs élèves avant la mise en place du projet cinéma.

2.3.3 Propositions pédagogiques pour l'année scolaire 2014-2015

Cette année dans le Gard, le film proposé aux maternelles est *En Promenade*, un recueil de courts-métrages européens d'animation. Des propositions pédagogiques ont été présentées aux professeurs des écoles. Il s'agit, en amont de la rencontre de préparation à celle-ci, puis en aval, de travaux à partir des courts-métrages visionnés.

Les propositions pédagogiques en amont de la séance de cinéma :

Les activités proposées ont pour objectif de préparer les élèves à la séance de cinéma. L'équipe gardoise d'*École et cinéma* propose ainsi des séances de langage diverses liées au film :

- questionnement à partir de l'affiche,
- lecture des titres et émission d'hypothèses,
- raconter succinctement les 6 histoires sans image ni extrait,
- questionnement à partir d'un photogramme ou d'un extrait.

D'autres activités peuvent être présentées aux élèves puisque *École et cinéma* indique aux enseignants qu'ils peuvent "travailler sur un ou deux films en amont" et que les élèves les

redécouvriront avec plaisir sur grand écran. Une activité spécifique au film *Petit Corbeau* est également proposée : “apprendre la chanson du générique pour la chanter en direct le jour du film”. Aucune pratique cinématographique n’est donc clairement préconisée par le dispositif en amont de la rencontre en cycle 1 à la différence des pratiques du secondaire¹⁶.

Les propositions pédagogiques en aval de la séance de cinéma :

École et cinéma incite les enseignants à garder une trace de la séance par des photographies ou des dessins de la sortie placés dans le cahier d’art des élèves. Par ailleurs, de nombreux ateliers sont présentés aux enseignants :

- des ateliers prenant appui sur des photogrammes : les remettre dans l’ordre chronologique, le jeu du loto, la création d’affiches de lexique, les faire dessiner, en faire un diaporama en ajoutant une bande son,
- des ateliers de langage pour évoquer le vocabulaire des émotions (j’ai apprécié, j’ai ressenti,...),
- des ateliers plastiques : créer les personnages par modelage, fabriquer des décors, mettre en scène des personnages, faire une affiche, réaliser un film d’animation,
- des activités “théâtrales” : rejouer des scènes (mimes, mises en voix, apprentissage des dialogues, intonations, postures ; doubler avec les vraies paroles ou en improvisant ; filmer, prendre des photos).

École et cinéma propose une préparation à la rencontre cinématographique en la présentant comme un événement, en construisant une attitude de spectateur, sans réel travail pratique en somme. Après la séance de cinéma, les principaux ateliers prennent appui sur le cinéma et le film visionné pour travailler d’autres compétences au programme. Les ateliers plastiques ou cinématographiques proposés sont rares et partent du film ou s’en inspirent, il semble donc ne pas y avoir de réel travail de création par les élèves.

2.4. L’enseignement du cinéma dans le secondaire aujourd’hui

Au cours de leur scolarité obligatoire, les élèves ont suivi un enseignement artistique obligatoire (arts visuels en primaire, arts plastiques au collège et histoire des arts), qui leur a permis de développer une première expérience dans le domaine. Ils ont découvert des œuvres d’art, des lieux de culture de leur environnement et ont acquis diverses connaissances qu’ils pourront approfondir au lycée. Au cycle terminal, les élèves auront la possibilité de se perfectionner dans un domaine particulier en suivant des cours d’option.

¹⁶ Se reporter à la partie 2.4

Le bulletin officiel sur l'enseignement artistique au cycle terminal¹⁷ précise les conditions de mise en œuvre du programme obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire. Les lycéens de première littéraire peuvent, durant une année scolaire, se spécialiser dans un des domaines suivants : arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique et théâtre ; dans cette partie nous nous pencherons plus en détail sur l'option cinéma-audiovisuel.

Dans un premier temps, nous pouvons souligner que l'aide au perfectionnement de l'analyse critique représente un champ important au programme. Une place significative est également faite à la pratique pour apprendre ce qu'est le cinéma. Diverses manipulations pour l'exploration sont préconisées :

Les outils d'édition et de création spécifiques à chaque domaine (infographie, édition Midi et audionumérique, banc de montage, etc.) permettent d'envisager des démarches exploratoires nouvelles visant la manipulation puis la maîtrise de processus complexes relatifs à la création artistique et à ses langages.

La manière d'envisager la mise en pratique correspond aux recommandations des chercheurs citées précédemment ; proposer des situations problèmes pour que les élèves apprennent à lier les intentions et les contraintes techniques pour développer leur créativité :

La pratique artistique met une intention à l'épreuve de sa concrétisation. L'élaboration d'une production plastique conduit nécessairement à la prise en compte de contraintes matérielles qu'il faut adopter, contourner ou dépasser. Elle développe l'inventivité et affine les capacités expressives de l'élève. Pour en maîtriser tous les aspects, l'élève expérimente ou perfectionne son usage des outils traditionnels comme de ceux qui se rapportent aux technologies contemporaines.

Les objectifs de l'enseignement du cinéma-audiovisuel en première littéraire sont de :

- acquérir les principales notions théoriques et pratiques en matière d'images et de sons ;
- découvrir et comprendre la notion d'écriture ;
- s'approprier des méthodes et pratiques d'écriture en images et en sons ;
- construire une culture cinématographique portant sur les grandes étapes et les principaux genres de l'histoire du cinéma et de l'audiovisuel ;
- développer le regard et la réflexion critiques face aux œuvres cinématographiques et audiovisuelles.

Pour atteindre ces objectifs, les élèves suivront divers apprentissages qui leur permettront de se perfectionner dans l'analyse filmique et dans leur pratique. Les notions suivantes seront abordées :

- le temps : respect ou non-respect de la chronologie dans la narration, ellipse, dilatation, contraction du temps ;
- l'espace : choix et traitement des lieux ; champ et hors-champ ; échelle des plans ; plongée et contre-plongée ; profondeur de champ ; cadre et mouvements de caméra ; décor naturel, décor artificiel (studio, virtuel, etc.) ;
- les modes de narration : rôle des éléments visuels et sonores dans la scénarisation, caméra subjective ; procédés de la voix intérieure ou du commentaire ;
- l'image et son traitement : lumière, couleur, contraste, infographie, surimpression ;
- le son : voix, voix off, bruit, musique ; son diégétique et non diégétique ; matière sonore. Pour sensibiliser les élèves au travail du son et à ses enjeux, on s'intéressera particulièrement aux relations dynamiques entre le cadre et le son, à la focalisation sonore (détermination et variations du point d'écoute, relations avec le point de vue).

17 BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 <http://www.education.gouv.fr/cid53325/mene1019677a.html>

En mettant en perspective les contenus de l'enseignement du cinéma dans le secondaire avec les capacités des élèves de moyenne section concernés par notre travail de recherche, il nous apparaît, en nous basant sur le programme actuel de l'école maternelle, que les élèves sont capables de comprendre différentes notions, telles que :

- le temps : construction d'une première idée de chronologie des événements dans une histoire simple,

Extraits des programmes de l'école maternelle¹⁸ :

Français : "exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots et expressions pertinents"

Découvrir le monde : "Se repérer dans le temps : La notion de simultanéité est abordée dans des activités ou dans des histoires bien connues ; la représentation (dessins, images) contribue à la mettre en évidence", "Par le récit d'événement du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain".

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de : "situer des événements les uns par rapport aux autres (...) comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace."

- l'espace : mise en place de l'orientation de l'espace-page, de la notion de dedans et de dehors. La notion de champ/hors-champ est une notion d'espace qui peut être abordable.

Extraits des programmes de l'école maternelle :

Découvrir le monde : "Se repérer dans l'espace : Ils parviennent à se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes, à situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères, ce qui suppose une décentration pour adopter un autre point de vue que le sien propre."

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de : "se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi", "se repérer dans l'espace d'une page", "comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace."

- les modes de narration, l'image et son traitement : si des éléments visuels ou sonores significatifs sont présents, par un fort étayage, il doit être possible de faire verbaliser les élèves sur un choix d'auteur. Toutefois ces éléments doivent être "perçus" par les élèves ; tout l'effort de ce travail sera mené sur l'accès à cette perception.

Extraits des programmes de l'école maternelle :

Percevoir, sentir, imaginer, créer : "Le dessin et les compositions plastiques : (...) ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées", "La voix et l'écoute sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant."

18 *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel : hors-série n°3 du 18 juin 2008

Au regard de ces notions et des films du recueil *En Promenade*, nous avons sélectionné le court-métrage *Petit Corbeau* qui exploite particulièrement l'entrée et la sortie de cadre et la richesse du matériau sonore.

3. Définition de notre problématique et de nos hypothèses

Le dispositif *École et cinéma* et les organismes de l'éducation populaire ont traditionnellement dirigé les activités de pratique cinématographique vers des enfants à partir de 6 ans, considérant que les élèves de maternelle n'étaient pas en mesure d'en profiter. Toutefois, suite à la demande des enseignants de l'école maternelle et à certains succès, le dispositif *École et cinéma* tente de s'étendre aux élèves de petite et moyenne section.

Les enfants, même dès la naissance, vivent dans un monde où l'image animée est omniprésente, et pire, uniforme¹⁹. Georges Didi-Huberman précise "Nous sommes confrontés à un monde à la fois surexposé (c'est-à-dire il y en a trop, on ne voit plus rien) et sous-exposé (c'est-à-dire il y a beaucoup d'images censurées et on ne voit plus rien non plus)."²⁰

On peut comprendre que l'éducation à l'image (et à l'image animée) soit un enjeu fort, et ce dès la maternelle : l'enfant, futur citoyen doit apprendre à savoir que faire de ces images. Philippe Meirieu ajoute en 1997 : "L'école représente alors une chance pour l'enfant de se socialiser, c'est-à-dire d'échapper à la conformité communautaire, tout en lui permettant d'accéder aux savoirs, à l'universalité."²¹

Ainsi le rôle de l'école est de donner des moyens aux enfants d'aborder le monde avec intelligence, pour pouvoir s'y mouvoir de façon libre et éclairée. L'art (cinématographique dans le cadre de notre mémoire) est le meilleur outil pour accéder à cette intelligence du croisement des savoirs et des représentations.

Or, si les programmes (de 2002 et de 2015) préconisent l'étude de l'image animée au cycle 1 et si *École et cinéma* étudie comment intégrer les élèves de cycle 1 à son dispositif, la réflexion s'oriente alors sur la manière d'aborder cet apprentissage avec de jeunes élèves. Une proposition serait d'aborder celui-ci par la pratique artistique à laquelle s'adjoint la réflexion autour de ce qui a été fait (langage) et enfin la rencontre avec l'œuvre²². Cela répond à un besoin de manipulation pour

19 La base de données communautaire MAVISE de l'Observatoire européen de l'Audiovisuel montre que sur 300 chaînes pour enfants accessibles en Europe, plus de la moitié sont détenues par "les mêmes trois groupes américains – **Time Warner, The Walt Disney Company et Viacom**". (Dossier du CNC, <http://www.cnc.fr/web/fr/rapports> Pour une politique européenne du cinéma, page 12). Cela montre à quel point les programmes familiaux des enfants sont uniformes.

20 Didi-Huberman, émission radiophonique 1/5 dans *Hors champ* par Laure Adler, sur France Culture, 10 juin 2013. 12'20"

21 Meirieu P. In Ardouin I. (1997). L'éducation artistique à l'école. Paris : Éditions Sociales Françaises

22 BO 2002 programmes de maternelle "Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue" et "l'observation, la manipulation, la production sont sans cesse sollicitées"

l'enfant de 3 ou 4 ans et à la nécessité de mettre en mots ce qui a été fait pour petit à petit conceptualiser. C'est parce que l'enfant aura expérimenté les outils et ses effets qu'il sera plus à même d'intégrer le vocabulaire (et les notions qui l'accompagnent) pour le réutiliser et aborder sa rencontre avec l'œuvre de façon plus efficiente et sensible.

Toutefois la pratique cinématographique est complexe : elle nécessite le travail en équipe de nombreux savoirs-faire très différents.

Comment transposer cette pratique à des élèves de 4 ans et donner accès, par cette pratique, au cinéma en tant qu'art ? **En quoi la pratique cinématographique peut préparer à la rencontre avec l'œuvre cinématographique aux débuts des apprentissages ?**

Voici nos hypothèses :

L'acquisition du vocabulaire est nécessaire à la rencontre, comme préconisé par G. Pélissier ;

La pratique plastique ne se résumait plus au seul faire, tel que c'était le cas autrefois, mais dans une articulation entre le faire et le dire, selon une conception de « pratique-théorie ». C'est ce qui permet à l'élève d'avoir un regard sur ce qu'il a fait et par réflexibilité de prendre conscience de sa démarche, de situer son travail par rapport à des références, de trouver des ponts qui lui permettent d'inscrire son travail dans « le réel », c'est-à-dire dans un espace social afin de pas en rester au seul « imaginaire » et à la seule spontanéité²³.

En approchant du film, en manipulant, en pratiquant : les élèves acquièrent un vocabulaire ;

L'acquisition de ce vocabulaire serait meilleure lorsqu'elle succède à une pratique réflexive ;

Être un spectateur éclairé, c'est être capable d'être critique (c'est-à-dire comprendre comment et pourquoi c'est fait), avoir un vocabulaire précis et une pensée claire sur un objet ;

Il est possible de rendre accessible à des élèves de 4 ans des activités de pratique cinématographique telles que préconisées au cycle terminal, en adaptant pratiques et objectifs ;

Les élèves ayant eu une pratique réflexive en amont de la séance de cinéma ont une meilleure compréhension, une rencontre plus sensible et une implication plus forte dans le projet.

²³ *Références et culture dans l'enseignement des arts plastiques*. Entretien avec Gilbert Pélissier (Inspecteur général). Propos recueillis par Christine Faucher pour la revue *Vision* N° 63, novembre 2005, Revue des enseignants d'arts plastiques, Montréal.

Partie II : Présentation d'une expérience menée en classe de moyenne section de maternelle

1. Présentation de notre contexte de travail

1.1. Présentation de notre binôme

Corinne Lacueille est professeur des écoles-stagiaire durant l'année scolaire 2014-2015. Elle a en charge à mi-temps une classe de petite et moyenne section. Sa classe est inscrite au dispositif *École et cinéma*. Portée par l'essor des années 1990, Corinne Lacueille a suivi des formations en cinéma qui lui ont permis, entre autres, de travailler dans le dispositif *École et cinéma* en tant que coordinatrice cinéma départementale et de continuer la pratique audiovisuelle ; elle est donc plutôt à l'aise avec la technique et l'analyse filmique.

Marine Zindstein étudiante en master 2 et intéressée par la question de l'art à l'école s'est portée disponible pour observer et analyser de façon extérieure le déroulé de la séquence et pour veiller à son enregistrement sonore. Ces deux points de vue croisés nous permettront d'effectuer une analyse plus complète.

1.2. Présentation de l'école maternelle

L'école maternelle où nous avons effectué notre expérimentation accueille des élèves de catégories socioculturelles plutôt privilégiées. L'équipe (professeurs et ATSEM) qui y travaille est assez fixe, il y a peu de mouvement.

L'école, plutôt grande et récente, comporte 5 classes, deux cours de récréation, une salle de motricité, une salle de BCD, une salle dite "du RASED" qui sert aux réunions et aux temps péri-scolaires, et une salle de vidéo. Le matériel dédié aux TICE, si ce n'est celui dédié à l'écoute (lecteurs CD dans chaque classe, chaîne dans la salle de motricité, poste avec multiprise casques dans une classe et la BCD) et à la prise de vue photographique (deux appareils compacts numériques), est plutôt ancien : de vieux postes ordinateurs remisés, un poste TV cathodique 80cm, un lecteur VHS et un autre DVD. L'école n'est pas équipée de TBI (tableaux blancs interactifs).

1.3. Présentation de notre contexte d'expérimentation

Notre expérimentation a porté sur deux classes de l'école inscrites au dispositif *École et cinéma*, elles ont visionné le film *En promenade* le 10 mars 2015. Notre expérimentation s'est tenue en amont de cette rencontre et notre mise en pratique a eu lieu au sein d'une seule classe de petite et moyenne section pendant la troisième période de l'année scolaire.

D'après le document en ligne *Petites sections et image animée*²⁴ de Françoise Maurin, il est préconisé d'attendre, en petite section, la deuxième partie du 2ème trimestre, voire le 3ème pour travailler sur les images animées. Or les nécessités de l'année du mémoire nous faisant commencer un peu tôt le travail sur le cinéma, nous faisons le choix de nous concentrer sur les élèves de moyenne section pour ce travail. Nous avons donc procédé en ateliers après le temps calme de l'après-midi, pendant le temps de dortoir des élèves de petite section.

Notre expérience nous permettra d'effectuer une évaluation comparative entre les deux classes de moyenne section. Il s'agit de deux classes de même niveau et de la même école (a priori de même profil éducatif et de même environnement - une analyse des représentations permettra de confirmer l'équivalence de celles-ci).

Nous appellerons la classe ayant suivi notre séquence pédagogique de pratique cinématographique "la classe testée" et l'autre classe, vierge de toute intervention scolaire cinématographique à ce moment-là de l'année, "la classe témoin".

Cette comparaison entre deux classes aux parcours différents nous permettra de mesurer les effets de notre action.

1.4. Méthodologie

Nous avons tout d'abord procédé par une phase de documentation pour ancrer nos choix dans les instructions officielles, les dossiers du dispositif *École et cinéma* et la recherche en didactique des arts visuels. Après cette phase de documentation qui nous a aidé à ancrer notre réflexion et à asseoir nos choix didactiques dans la proposition de notre séquence d'expérimentation, nous avons ainsi choisi d'effectuer une analyse comparative auprès de deux classes de moyenne section.

Cette analyse sera essentiellement qualitative car le quantitatif est difficilement mesurable en classe de moyenne section sur un temps aussi court et sur une seule activité en deux recueils de données. En effet, pendant nos séances nous avons remarqué que les élèves, par leur jeune âge, ne possédaient que peu de vocabulaire spécifique et qu'ils communiquaient beaucoup de manière non verbale (qui pourra aussi être observée).

Cette analyse se fera grâce à différents supports : des observations menées en classe accompagnées d'une prise de notes et des enregistrements sonores transcrits en verbatim²⁵.

Plusieurs étapes seront analysées :

- La mise en place d'une **séquence pratique** dans **la classe testée**

Il s'agit d'une séquence introductive à la rencontre programmée par le dispositif *École et*

24 26 octobre 2012 *diaporama groupe PS images animées* document disponible sur le site Dokia de la circonscription 4 de Nîmes, dans le dossier *École et cinéma* déposé par F. Maurin

25 Annexes 2 et 3

cinéma. Notre séquence sera basée sur des pratiques réflexives de manipulations “cinématographiques”. Cette séquence sera décrite et analysée à partir de séances enregistrées et de verbatim. Nous procéderons à une analyse qui prendra en compte les aspects de richesse et de précision du vocabulaire utilisé par les élèves et leur mise en pratique.

- **La comparaison et l’analyse** des résultats sur les élèves :
 - analyse A1 des représentations de la classe témoin + analyse A2 des représentations de la classe testée à l’aide de verbatim ;
 - comparaison pour vérification de l’équivalence des représentations entre les classes A1 / A2 ;
 - analyse B1 de la rencontre avec le film de la classe témoin + analyse B2 de la rencontre avec le film de la classe testée à l’aide de verbatim ;
 - analyse de l’évolution entre A1 et B1 ;
 - analyse de l’évolution entre A2 et B2 ;
 - comparaison des rencontres B1 et B2

Par notre expérimentation, nous souhaitons valider l’idée selon laquelle une pratique réflexive adaptée à des élèves de 4 ans les préparera à la rencontre avec l’œuvre cinématographique d’une façon plus intelligible que par la seule préparation à l’expérience de la rencontre telle que préconisée par les propositions pédagogiques d’*École et Cinéma* en amont de la séance²⁶. La comparaison des productions langagières de deux groupes d’élèves ayant deux parcours de préparation à la rencontre différents (l’un ayant un parcours de pratique réflexive, l’autre n’ayant pas suivi de séance spécifique) nous permettra d’analyser ce qui sera le plus efficient.

2. Description et analyse de l’expérience

2.1. Présentation de la séquence menée

2.1.1. Découpage de la séquence

Séance 1 : Recueil des conceptions initiales et première définition de ce qu’est un film*

Séance 2 : Découverte de la notion d’image filmée (son et cadre)

Séance 3 : Découverte du principe de l’animation (photos et mouvements)

Séance 4 : Découverte de l’enregistrement sonore

Séance 5 : Première écriture cinématographique d’une histoire (scénario)

26 Exposée dans la partie 2.3.3

Séance 6 : Réinvestissements accompagnés et synthèse à partir de ces travaux

Séance 7 : Rencontre avec le film (séance d'analyse filmique traditionnelle)*²⁷

2.1.2. Objectifs

L'objectif principal visé par la séquence pédagogique proposée aux élèves de la classe testée est de leur permettre d'avoir une première approche de la notion de création cinématographique : comprendre qu'un film montre des images en mouvement et des sons qui servent un propos (une histoire dans le cadre d'une fiction). Celle-ci s'accompagne de l'acquisition d'un vocabulaire relatif au thème. Nos objectifs lexicaux sont inspirés du vocabulaire lié au film visionné en fin de séquence : *Petit Corbeau*. Le vocabulaire spécifique que nous visons est le suivant :

- son : bruit (de pas, de la voix, d'animal), enregistrer le son, écouter/ré-écouter,
- image : image qui bouge, on déplace et on prend une photo, cadre (entrer et sortir du cadre) / dans le cadre et hors cadre, mettre sur pause/sur lecture,
- notionnel : film, cinéma, dessin animé, histoire, enregistrer, voir, regarder...
- matériel : ordinateur, écran, téléphone, photo, webcam, tablette,
- personnages : fermier, cochon, cheval, poule, ballon, vache, description des actions (il marche, il se retourne).

2.2. Recueil des conceptions initiales et première définition du film

La séance a eu lieu le mercredi 14 janvier 2015 dans les deux classes concernées par notre expérimentation. L'objectif de la séance était de construire une définition du film. Cette séance nous a permis de procéder à un recueil des conceptions initiales des élèves en les questionnant sur la définition du film et sur leurs films préférés. Cela nous a également permis de relever le vocabulaire cinématographique employé par les élèves.

Déroulement :

Avec des supports visuels (photogrammes) basés sur ce que nous pensions être leur pratique consommatrice de films grands publics à la maison : deux dessins animés (*La Reine des Neiges* et *Cars*) et deux films de fiction (*Charlie et la Chocolaterie* et *Spiderman*).

- Incitation par la présentation des photogrammes : “qu'est ce que c'est ? qu'est ce que vous voyez ?”
- Orientation vers la définition du “film” à partir de ce que disent les élèves
- Trace écrite sous forme de dictée à l'adulte : la définition du “film” construite avec les élèves²⁸

27 *Ces deux séances sont celles menées en parallèle dans la classe témoin et dans la classe testée.

28 Annexe 4 : traces écrites des séances

- Films préférés des élèves : déduire quelle est leur pratique consommatrice

Analyse A1 de l'intervention dans la classe témoin²⁹ :

La première intervention a eu lieu dans la classe témoin de moyenne section qui n'aura pas suivi notre séquence. La classe n'était pas au complet, on a dénombré 6 élèves absents et 4 autres en atelier avec une "conteuse" pour une lecture offerte. Il y avait donc 14 élèves dans la pièce, une ATSEM au fond et trois adultes (Marine Zindstein, en retrait, qui enregistrait et prenait des notes sur le côté, et Corinne Lacueille et l'enseignante de la classe qui menaient la séance) en frontal dans le coin regroupement.

Cette séance a été très difficile à mener : les élèves étaient questionnés sur des notions qu'ils ne maîtrisaient pas pour voir quelles étaient leurs conceptions.

Il a été laborieux "d'aller chercher" leur définition de ce qu'est un film. Ça se sent si l'on comptabilise le nombre d'interventions : pour obtenir 79 participations des élèves, il a fallu 77 sollicitation des enseignantes, soit quasiment autant. Dans la séance A1, on compte une occurrence du mot "dessin animé" ("Je l'ai vu sur mon dessin animé."), une occurrence du mot "cinéma" ("Et ben moi je l'ai regardé au cinéma.") et trois occurrences du mot "film" ("Un film ?", "Un film, c'est là où ça fait peur.", "Et Spiderman, c'est un film"). Dans cette classe, le mot dessin animé est introduit par un élève.

On a donc 5 occurrences de vocabulaire spécifique pour 79 interventions, donc 6,3% des interventions des élèves de ce groupe, à cette séance contiennent du vocabulaire spécifique au cinéma. La séance a commencé par la présentation aux élèves des 4 photogrammes, l'excitation était palpable. *Cars* et *La Reine des Neiges* rencontraient un grand succès. Les films proposés ont été unanimement reconnus des élèves sauf *Charlie et La Chocolaterie*, un seul élève a fini par trouver le titre (le film avait été diffusé à la télévision récemment). Les élèves ont eu des difficultés à raconter l'histoire de ce film, à décrire ce qu'il s'y passait et les personnages qui en faisaient partie.

Pendant cette séance nous avons remarqué que certains élèves ne semblaient pas faire la différence entre un personnage de fiction interprété par un acteur et les personnes de l'environnement réel. Ils étaient pris dans leur imaginaire, un élève nous a même avoué que "Spiderman était venu chez lui". Les élèves ne semblaient pas faire non plus la différence entre un dessin animé et un film de fiction : que *La Reine des Neiges* soit dessinée et *Spiderman* soit joué par un comédien ne leur posait aucun problème, il s'agissait de la même chose.

Et inversement, la différence qu'ils auraient posé entre un dessin animé et un film aurait été que l'un

29 Annexe 2 : verbatim des conceptions initiales

est destiné aux enfants et l'autre aux adultes : le dessin animé ne faisait pas partie de la classification film, la classification retenue était celle de l'âge de destination. Un dessin animé serait pour les enfants et un film pour les grands. Notons que dans la catégorie dessin animé, il y a ceux pour les filles et ceux pour les garçons.

La définition du film s'est ensuite faite par tâtonnement grâce au questionnement de l'enseignante. On peut noter que les principales notions significatives au film ont été abordées : "ça bouge", "on entend", "il y a une histoire".

Enfin, à la fin de la séance, si les élèves avaient envie de parler de leurs films préférés, on peut noter qu'ils en ont eu beaucoup de mal par manque de vocabulaire, oubli du titre ; par manque de références et d'habitude de l'argumentation. Ce qui est logique pour des élèves de cet âge.

Analyse A2 de l'intervention dans la classe testée³⁰ :

La seconde intervention a eu lieu dans la classe qui a suivi ensuite notre expérimentation, avec seulement le groupe des élèves de moyenne section (14 élèves).

Cette séance a été tout aussi laborieuse à mener, même si on note deux fois plus d'interventions : on a 139 interventions d'élèves pour 122 de l'enseignante, soit un peu moins de sollicitations. Dans la séance A2, on relève plus d'occurrences de mots cinématographiques : 7 occurrences du mot "film" (dont la première a été faite par un élève), une occurrence du mot "dessin animé", deux occurrences du mot "DVD" (comme moyen de regarder un film) et deux occurrences du mot "personnage". Mais rapporté au nombre d'interventions totales, on arrive à 9% d'occurrences de vocabulaire spécifique.

On a remarqué pendant cette séance une difficulté des élèves à raconter l'histoire d'un film.

Les élèves ont rencontré des problèmes à se concentrer sur le sujet du jour qui était "le film" et préféraient discuter des objets relatifs aux films présentés par les photogrammes : c'était le risque en choisissant ce type de films grand-public qui devient un produit de consommation culturelle. De nombreux élèves sont intervenus pour préciser qu'ils avaient tel film en DVD chez eux ou qu'ils aimaient bien tel autre film.

Pour les élèves, un film et un dessin animé étaient différents, mais ils ne savaient pas exactement expliquer pourquoi. Ils différenciaient "film" et "dessin animé" de cette manière : *Charlie et la Chocolaterie* et *Spiderman* sont des films et *La Reine des Neiges* et *Cars* sont des dessins animés. Ce classement n'était pas incorrect en soi, mais il semblerait alors que pour les élèves un dessin animé ne soit pas un film.

Un des élèves a souligné un point intéressant : la notion de temps, en précisant qu'"un film c'est

30 Annexe 2 : verbatim des conceptions initiales

plus long” (sous-entendu : qu’un dessin animé). Cette proposition peut tout de même être remise en question en tenant compte des courts métrages qui sont par exemple plus courts que certains dessins animés.

Aucun élève n’a relevé le fait que dans un dessin animé les personnages sont souvent des dessins et non pas des comédiens en chair et en os. Ils n’ont pas non plus immédiatement fait la différence entre le dessin d’un bonhomme et le photogramme de *La Reine des Neiges*.

La définition du “film” s’est faite par tâtonnement grâce aux questions de l’enseignante. Les principales notions caractéristiques d’un film ont été abordées : “ça bouge”, “on entend”, “il se passe des choses”.

A la fin de la séance, les élèves ont eux aussi eu des difficultés à justifier leurs choix de films préférés .

Comparaison A1/A2, bilan des deux recueils de conceptions initiales :

Nous notons un point de différence important sur le nombre des participations qui va du simple au double entre les deux séances. C’est sans doute lié à la différence entre les deux classes : celle qui suit l’expérimentation est plus vive du fait sans doute qu’elle n’était pas impressionnée par la présence d’adultes extérieurs.

Toutefois, si l’on rapporte le taux de sollicitation des enseignantes dans le premier groupe (77 sollicitations pour 79 interventions des élèves, c’est-à-dire 51% d’intervention des élèves) à celui du second groupe (122 interventions de l’enseignante pour 139 interventions des élèves, c’est-à-dire 53%), on voit que les élèves ont dû être sollicités à peu près autant les uns que les autres : si le second groupe a eu moins besoin de sollicitations, nous prenons le parti que cette différence est due au fait que la séance était la seconde qui était menée par l’enseignante, qui, par conséquent s’est moins attardée sur les notions difficiles.

Enfin, si 6% des interventions des élèves du premier groupe contenaient du vocabulaire spécifique, on voit à nouveau que pour le second groupe on arrive à un résultat très légèrement supérieur, soit 9% d’interventions contenant du vocabulaire spécifique. Nous verrons à l’issue de cette expérimentation si l’écart s’est creusé.

Le support de la séance était des photogrammes de films grand-public que nous savions connus des élèves (soit parce qu’ils en avaient parlé, soit parce que le film avait été diffusé pendant les vacances de Noël). Ces objets-supports ont permis aux élèves de se souvenir, d’avoir des idées ou de parler. Mais il s’agissait d’images et nous parlions d’images animées. La question d’amener des extraits de films plutôt que des photogrammes s’est posée en amont : nous avons émis l’hypothèse que les élèves auraient eu plus de mal à se détacher des images vues et a fortiori s’il s’agissait de ces films

qu'ils connaissaient bien pour la plupart. Nous aurions aussi pu visionner des films inconnus : auquel cas nous serions entrés dans une rencontre (même partielle ; dans ce cas elle aurait été frustrante) ; ce qui allait à l'encontre du propos de ce travail, puisque nous faisons l'hypothèse d'une pratique en amont de la rencontre avec l'œuvre. Nous avons donc fait le choix de travailler à partir de photogrammes connus, quitte à ce que les notions complexes soient inaccessibles (telles que la différence entre un film et un dessin animé) : l'important était de faire le point sur leurs représentations.

On observe beaucoup de similarités entre les deux groupes :

- Leur définition du "film" (ça bouge, on entend, il y a une histoire), cette dernière sera réutilisée tout au long de la séquence,
- Leur difficulté à raconter l'histoire d'un long-métrage. La narration est complexe et longue ; nous revenons aux préconisations des *Enfants de cinéma* de présenter des court-métrages aux élèves de l'école maternelle qui permettent une narration simplifiée pour une meilleure compréhension et mémorisation,
- Leur difficulté à argumenter leur choix de "film préféré" ; capacité en cours d'apprentissage sur tout le long de la scolarité qui nécessite vocabulaire et pratique ; non abordable a priori en début d'apprentissage,
- Leur difficulté à différencier les personnages d'un film du réel ; objectif cité dans le nouveau programme (2015) : "Les enfants apprennent peu à peu [...] à distinguer le réel de sa représentation",
- Le vocabulaire spécifique au cinéma évoqué aux cours des échanges : dessin animé, film, DVD, personnages et cinéma. Toutefois, la classe témoin semble moins à l'aise avec le vocabulaire spécifique en l'utilisant moins. De plus, dans la classe qui suivra l'expérimentation, c'est un élève qui a prononcé le mot "film" en premier alors que dans la classe témoin, il s'agissait de l'enseignante.

Une différence est toutefois notable entre les deux groupes : le groupe de la classe-témoin n'a pas assimilé les photogrammes aux images marketing de leurs objets dérivés (sac à dos, vêtements, oreiller, chaussures,...). Nous émettons l'hypothèse que ce premier groupe est intimidé par la présence de deux adultes supplémentaires dans la classe. Cette intimidation a eu pour point positif de rester centré sur le sujet, mais peut être le désavantage de ne peut-être pas avoir osé intervenir plus souvent, même si ce n'était que pour tâtonner.

2.3. Séances menées avec la classe testée

Les cinq séances ont été menées du jeudi 15 janvier au vendredi 23 janvier 2015.

Il s'agissait de préparer les élèves à leur rencontre avec *Petit Corbeau*, film d'animation qui sera projeté dans le cadre de la sortie au cinéma. En abordant la notion de son (prise directe, bruitage, voix), d'image (enregistrée, le cadre), de scénario et d'image animée (un déplacement, une image et impression de mouvement).

Dispositif des séances :

Les séances se déroulaient durant le temps de sieste des élèves de petite section et après le temps calme des 14 élèves de moyenne section. Les séances duraient une trentaine de minutes chacune. Les séances se passaient donc dans une salle en demi-classe (dont une partie des élèves dormaient encore parfois) ; dans une atmosphère calme et reposée ; propice aux échanges.

Nous disposions d'un matériel limité pour les séances, il s'agissait de notre matériel personnel puisque, malgré nos recherches, nous n'avions pas trouvé d'autre matériel disponible.

Pendant les séances, nous effectuions des enregistrements de ses séances (captation sonore) et nous prenions des notes sur les éléments marquants. A la fin de chaque séance, les élèves effectuaient, par la dictée à l'adulte, une trace écrite des activités³¹.

2.3.1. Découverte de la notion d'image filmée (son et cadre)

Description :

Les objectifs visés par cette séance étaient que les élèves apprivoisent leur image filmée et qu'ils comprennent que l'image filmée s'enregistre et se conserve.

Lors de cette séance, 11 élèves étaient présents. Nous avons amené nos ordinateurs portables personnels avec webcams intégrées, ce qui représentait environ 5 élèves par appareil.

Nous avons commencé la séance par une phase de découverte du matériel avec un questionnement : "Qu'est ce que c'est que ce matériel ? Vous en avez à la maison ? Vous avez le droit d'y toucher ?".

Une fois les consignes de sécurité énoncées ("ne pas toucher"), nous avons laissé les élèves découvrir librement leur image filmée par les webcams. Ces dernières enregistraient leurs mouvements de façon à pouvoir effectuer un retour réflexif sur ces images : on se voit bouger "en même temps" et "après", on s'entend aussi. Toutefois, l'attrait de l'objet et le manque de matériel a créé un phénomène de "grappe" : les élèves se pressent à 5 sur chaque machine, essayant tous de s'approcher pour se voir.

31 Annexe 4 : traces écrites des séances

De façon à se décentrer de son image et de l'objet pour entrer dans une nouvelle notion, des passages devant la caméra sous forme de "petit train" devant les deux moyens de captation (orientés vers les élèves, toujours, pour avoir un retour direct) ont permis de percevoir l'entrée et la sortie du cadre.

Entre chaque mise en activité devant les webcams, un temps de verbalisation était organisé pour que les élèves visionnent les enregistrements effectués et décrivent ce qu'ils y voyaient ou ce qu'ils entendaient.

Analyse :

L'attrance des élèves pour leur image (de la même façon que l'aurait fait leur reflet) est un comportement prévu et très courant quelque soit l'âge. Toutefois si l'effet de "grappe" a été contenu par l'activité proposée, le peu d'ordinateur par élève couplé à la difficulté de gestion de ces deux ordinateurs par un seul adulte : le matériel (track pad, clavier, souris) et le logiciel (non intuitif) ne permettait pas aux élèves d'être autonomes. Or, dans l'objectif d'une pratique pour les élèves, le matériel, s'il nous a permis de lever les obstacles liés à la manipulation (risque de chute des élèves, contrôle direct de la prise de vue), semblait contre-productif pour la suite de la séquence.

Durant les moments de verbalisation plusieurs notions relatives au cinéma ont été abordées :

- La temporalité : "Est ce que la vidéo est en direct ?" Un élève répond : "Non, c'était avant". Ils ont conscience que ce qui est à l'écran ne reflète pas ce qu'il y a en face au temps donné.
- Le bruitage : Le bruit de l'appareil photo déclenché par erreur sur l'ordinateur lors d'un enregistrement leur a inspiré un bruitage. Sur une des vidéos, un élève fait ce bruit, il est alors repris par ses camarades.
- Le cadrage : Il y a 11 enfants présents et qui ont donc participé au "petit train" sur un des enregistrements, mais quand on fait "arrêt sur image" on n'en voit que 4 à l'écran. "Comment l'explique t-on ?", les élèves répondent : "Ils étaient avant/après", "ils sont cachés".

2.3.2. Découverte du principe de l'animation (photos et mouvements)

Description :

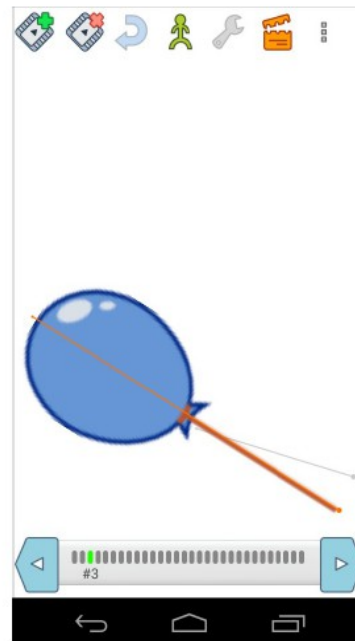
Les objectifs de cette séance étaient l'approche du concept d'image par image utilisé dans le cinéma d'animation et la ré-appropriation des notions préalablement acquises : un film est une image enregistrée qui bouge.

Le support choisi était des tablettes (et smartphones faute de mieux) sur lesquelles était installée l'application *Drawing Cartoons* (pour Androïd, une version gratuite existe ; ce qui laissait ensuite la

possibilité aux familles de s'en servir à la maison). Pour cette séance, de façon à faciliter l'entrée dans le logiciel, la forme vectorielle à animer la plus simple a été choisie : un ballon. En limitant les mouvements de l'objet choisi à deux points (l'animation de ce ballon se fait via un axe permettant des déplacements, des homothéties et des inclinaisons), nous avons simplifié la tâche des élèves pour commencer.



Menu d'objets à animer de l'application



Animation du ballon : animation d'un segments (et ses deux points). Les boutons pour ajouter/supprimer des images, des personnages ou voir la vidéo. En bas, la "timeline".

La phase d'incitation commençait par la présentation du matériel : les élèves le nommaient et parlaient de l'utilisation qu'ils en avaient peut-être à la maison. Ensuite l'enseignante a présenté l'application de création de dessins animés installée sur les appareils par une manipulation commentée « on fait bouger le ballon, on prend une photo, on fait bouger le ballon, on prend une photo,... » et « quand on veut regarder, on appuie là ». Et avant de lancer la phase de découverte, une rapide énonciation des consignes de sécurité (matérielle) et de répartition des tâches a été faite : des binômes hétérogènes ont été formés. Les élèves les plus réfléchis (et finalement les moins à l'aise avec le matériel) étaient avec les élèves les plus impulsifs. L'un "bougeait" le ballon et l'autre "prenait la photo" ; les rôles étaient ensuite échangés.

Une pause collective a ensuite permis aux élèves de réinvestir le vocabulaire présenté, de décrire leur activité, de voir ce qui a été fait. Au regard des productions, l'enseignante a demandé aux élèves de faire un dessin animé "comme à la télévision" (puisque un élève avait évoqué une chaîne pour enfant en début de séance).

Une nouvelle phase manipulative a été faite. Puis les animations ont été immédiatement regardées et discutées : Que s’y passe-t-il ? Qu’est-ce qui ressemble à ce qu’on voit à la télévision ou au cinéma ? Qu’est-ce qui est différent ? La page de notes des représentations initiales et leur définition de film a été relue pour relancer la réflexion. « Qu’est-ce qu’on pourrait ajouter à votre film pour que ce soit un dessin animé ? » La réponse attendue et donnée était qu’il manquait du son.

Analyse :

La phase d’incitation qui semble un peu austère à première vue : montrer du matériel et expliquer comment on s’en sert, s’est avéré être en fait une véritable source d’excitation pour les élèves : d’une part il s’agissait de matériel lié à l’intimité de la maison et d’une autre part un matériel réservé aux “grands”. La seule présence du matériel et de l’énonciation de l’activité dessins animés a remporté l’adhésion immédiate des élèves. L’enjeu était d’être très rapide sur cette phase et de ne dire que le strict minimum ; chose qui a été facilitée par leur grande attention à ce moment là. Pour preuve, aucune consigne n’a eu besoin d’être répétée, si ce n’est le rappel régulier de “prendre la photo”.

La prise en main rapide a été facilitée par une bonne moitié des élèves habitués à manipuler le smartphone de leurs parents ou la tablette de la fratrie : donnée qui avait été présentée dans de nombreuses recherches, mais que nous avons visiblement sous-estimée. De plus, l’application avait pour avantage d’être très simple d’utilisation : créer une nouvelle image sauvegarde les précédentes et lors de la visualisation, si seulement 4 images ont été prises, une interpolation des mouvements se fait automatiquement, ce qui rend toute animation fluide et “visible”. Ces deux points sont parfaits pour des débutants et a fortiori s’ils sont jeunes.

L’objectif de l’approche du concept de l’image par image a pu être atteint, ne serait-ce que par le partage des tâches : l’un qui “fait bouger” et l’autre qui “prend la photo” et par le rappel de la consigne, devenue presque une ritournelle : “je prends la photo” et par le visionnement “de toutes les images faites, les unes après les autres”. De plus, en manipulant leur ballon (qui grossissait, se retournait et se déplaçait), ils ont pu voir à nouveau le ballon évoluer dans le cadre et verbaliser ses déplacements ou sa sortie. Ces phases manipulatoires ont donc permis de mettre des mots sur quelques fondements de l’image filmique.

Enfin, la donnée notable de cette séance a été l’impact sur le climat de classe : les élèves jusque-là les plus en dehors de l’apprentissage, des règles et de l’école se sont retrouvés les plus investis et les plus efficaces de la séance. A contrario, les élèves les plus “élèves”, c’est-à-dire les plus à l’aise avec les attendus des élèves (attentifs aux consignes, qui comprennent les finalités des apprentissages et qui maîtrisent les outils de l’école -- des ciseaux au papier crayon) étaient eux plus en retrait, moins sûrs d’eux vis à vis de cette nouvelle tâche. Cette séance nous a donné un sentiment d’égalité, d’une

activité équitable pour tous.

2.3.3. Découverte de l'enregistrement sonore

Description :

L'objectif visé par cette séance était d'effectuer une première expérience de sonorisation en prêtant sa voix et des bruits à un personnage et son enregistrement : attendre le signal, faire en synchronisant et s'arrêter au signal, puis écouter.

Dans un premier temps les élèves ont rappelé ce dont ils se souvenaient de la séance précédente : il manquait du son à leurs créations. Comme il nous semblait difficile de trouver des bruitages possibles pour un ballon, icône qui était utilisée et bien maîtrisée pour les animations de la séance précédente, de nouvelles animations en utilisant des animaux seront faites par les élèves lors de cette séance.

Pour inspirer des bruitages aux élèves, l'enseignante a demandé aux élèves de faire les bruits d'une promenade en forêt ou en savane : où on entendrait des animaux (dans l'esprit d'une paysage sonore). Chaque élève a choisi un animal et l'enseignante les a enregistré une première fois. Seule une partie des élèves a fait quelques cris d'animaux et après un silence et des sollicitations, certains élèves "quittaient" leur animal pour faire celui qui avait été bien fait par leur camarade.

La captation sonore a ensuite été écoutée et les élèves réagissaient et verbalisaient sur ce qu'ils avaient entendu. Les élèves ont cherché des solutions pour "trouver" des cris d'animaux, ont inventé d'autres façons de faire du bruit : les pas. Pendant les échanges, les élèves ont testé des bruits spontanément et avec plus de facilité que lorsqu'ils étaient enregistrés : soutenus par l'émulsion des échanges du groupe et libérés de l'injonction du signal, ils se sentaient sans doute moins mis en difficulté.

L'enseignante a alors lancé les applications de dessins animés en faisant choisir aux enfants des animaux de la ferme à animer (plus complexes à animer par le nombre de points d'articulations multipliés) ; un animal par tablette/smartphone. Les élèves, en binôme hétérogène, ont animé leur animal. En cours de réalisation, l'enseignante a pu lancer (ou encourager les élèves à le faire) le visionnement et proposer d'enregistrer du son à leur animation (pendant que l'animation était jouée, l'enregistrement se faisait en direct via le micro de l'appareil).

En fin de séance, les animations et leur son ont été visionnées et les élèves ont pu verbaliser ce qu'ils avaient fait, ce qu'ils voyaient et ce qu'ils entendaient. Enfin, un bilan de la séance sous forme de dictée à l'adulte a été rédigé. Il était prévu de faire ressortir aux élèves qu'il manquait une histoire à leur production pour anticiper le lancement de la prochaine séance ; ça n'a finalement pas

été le cas.

Analyse :

L'objectif de première expérience de sonorisation en prêtant sa voix et des bruits a été difficile à atteindre : certains élèves ne trouvaient pas comment faire pour évoquer leur animal, des camarades les y aidaient en donnant des idées. Mais un autre problème survenait : une partie des élèves se trouvait "bloquée" dès qu'ils se savaient écoutés. Cette activité nouvelle et exposante est intimidante pour nombre de personnes (enfants ou adultes) et méritera d'y revenir, sans brusquer, d'une part en faisant une séquence spécifique sur les caractéristiques des animaux et leurs cris, et d'autre part sur la création de paysage sonore. L'utilisation de marottes dans le premier temps aurait sans doute aidé les élèves ; l'absence de marotte a été détournée par l'utilisation des personnages de leur animation pendant le second temps qui ont permis un support d'aide.

Mais c'est alors que la seconde difficulté est apparue : l'enregistrement. Si les élèves arrivaient à produire des sons, à s'amuser à prêter leur voix lors des visionnements, le reproduire au signal, faisant attention à ne pas faire de bruits parasites (des discussions, des chocs dans la table sur laquelle est posée le matériel,...) s'est révélée très complexe pendant cette première séance sur la notion.

2.3.4. Première écriture cinématographique d'une histoire (scénario)

Description :

L'objectif visé lors de cette séance était que les élèves inventent une courte histoire qu'ils pourraient ensuite mettre en scène dans leur animation.

L'enseignante est revenue sur les productions de la séance précédente (celles avec le son) et a demandé aux élèves de raconter ce qu'il s'y passait. Les élèves ont décrit les actions de leurs personnages et une idée narrative a commencé à apparaître sans être pour autant formulée : ils racontaient et inventaient une histoire en regardant ce qu'ils voyaient à l'écran.

L'enseignante a alors relancé la pratique en demandant de faire un film. Cette fois-ci elle a proposé deux personnages par binôme : un fermier et une vache (selon les choix des élèves parmi la liste imposée par l'application) en prenant soin de les mettre hors-cadre. Les binômes ont créé leur animation avec des entrées dans le cadre induites par la situation.

Lors du visionnement, les élèves ont pu verbaliser "le fermier entre dans l'image, la vache aussi, ils se rencontrent". Les élèves ne sont pas arrivés à formuler le manque d'histoire à leurs créations, mais l'idée pointe petit à petit, et, à la demande de rappel de la définition de film qu'ils avaient fait en début de séquence : un film "ça bouge" "on entend" et "ça raconte une histoire", les élèves y sont

arrivés. L'enseignante a alors proposé d'inventer une suite à leur histoire de fermier et de vache (pour la finir plus tard). Les élèves ont dicté à l'enseignante l'histoire qu'ils voulaient voir ensuite :

Le fermier marche, il soigne les animaux : un taureau. L'animal est soigné. A la fin ils deviennent amis.

Enfin, un rapide bilan de la séance sous forme de dictée à l'adulte a été écrit.

Analyse :

Les élèves n'étant pas habitués à inventer des histoires, il leur a été difficile de discerner le besoin dans leurs productions. L'enseignant a donc dû induire la notion par des situations y amenant : en demandant aux élèves de raconter leur film (plutôt que le décrire), les élèves qui n'avaient pas pensé à faire en sorte qu'il se passe quelque chose, inventent une histoire à propos de leur production. Une autre façon d'induire une histoire a été de donner plusieurs personnages aux élèves : cela permet l'interaction et le dialogue entre les personnages.

Toutefois, une fois la notion nommée, les élèves ont su inventer leur histoire en groupe. L'histoire était cohérente, les propositions de chacun des élèves allait dans le sens de l'histoire. Néanmoins est restée la difficulté de mettre en lien l'histoire créée et des actions animées. Cette compétence semble accessible dans le futur mais nécessitera une seconde séquence pendant laquelle les élèves pourront formuler leur souhait de "faire un dessin animé" ; il nous a paru évident à ce moment que nous ne pouvions aller plus loin avec les élèves sans démarrer une nouvelle séquence d'apprentissage qui prendrait en compte la notion de projection dans le temps et dans l'action pour les élèves.

Nous avons donc choisi à ce moment de la séquence de laisser les élèves en atelier accompagné et non plus dirigé pour tester leur degré d'autonomie et de maîtrise de la pratique filmique.

2.3.5. Réinvestissements accompagnés et synthèse

Description :

Durant un atelier accompagné (en l'absence de l'ATSEM, c'est Marine Zindstein qui s'est limitée aux interventions que pourrait faire un ATSEM : c'est-à-dire sans aucun apprentissage, en soutenant la maîtrise technique du logiciel) dans l'après-midi, les élèves ont créé des dessins animés et ont ajouté du son. Les élèves participants étaient 4, répartis en binômes. Les autres élèves travaillaient avec l'enseignante sur un apprentissage autre. L'objectif de cet atelier était le réinvestissement des apprentissages de la séquence de cinéma. L'enseignante a mis un cochon et une poule par tablette et la consigne était "que font le cochon et la poule ?". Pour deux élèves, les animaux s'amuse et se courent après, pour les deux autres élèves, ils sont à l'école. Après avoir animé leurs personnages, les élèves ont enregistré le son. En fin de séance, les élèves ont visionné leurs dessins animés avec

tout le groupe des moyens.

Ce regroupement a permis à l'enseignant et à la classe d'effectuer un bilan de la séquence en reformulant toutes les notions abordées à partir des observations des productions des élèves : la notion de cadre/hors cadre par la mise hors-champ des personnages au lancement de la séance, le son ajouté (des paroles, des grognements, des bruits de pas), le scénario (de quoi parle le film) et l'animation (des images qui bougent par le succession).

Analyse :

Pour commencer, nous devons signaler que par contrainte matérielle (seulement un téléphone et une tablette étaient disponibles ce jour-là) nous ne pouvions pas permettre à tous les élèves de réinvestir leurs acquis le même jour. Puis, par contrainte temporelle liée au cadrage de notre mémoire, nous ne pouvions pas non plus attendre que tous les élèves aient réinvestis pour effectuer un bilan. Néanmoins, nous estimions qu'un réinvestissement et un bilan étaient nécessaires à notre séquence pour visualiser plus clairement les progrès des élèves.

Le résultat de l'activité en autonomie a été satisfaisant, les élèves ont avancé plus rapidement que lors des séances précédentes puisque qu'il s'agissait d'un réinvestissement ; toutes les notions avaient déjà été abordées. Ils ont inventé une petite histoire, ont créé leur dessin animé et ont ajouté du son en une séance. On peut estimer qu'avec plusieurs séances supplémentaires, les élèves auraient probablement pu créer un dessin animé plus élaboré. Pour la mise en voix, les élèves comprenaient peu à peu le fonctionnement de l'enregistrement du son et se prêtaient un peu plus au jeu avec de moins en moins d'appréhension. Ils ont fait quelques propositions intéressantes pour les bruits ou les paroles de leurs personnages.

Concernant la synthèse de la séquence, on remarque au cours de cet échange que les élèves ont des difficultés à s'exprimer et à mettre des mots sur ce que l'enseignante leur présente. La notion la plus maîtrisée est le son et les différents bruits qui peuvent apparaître dans un film.

2.4. Analyse filmique traditionnelle : évaluation de la séquence

La séance a eu lieu le mardi 27 janvier dans la classe témoin n'ayant pas suivi l'expérimentation et le jeudi 5 février dans la classe testée.

Pour cette séance, nous avons choisi de visionner le court-métrage *Petit Corbeau* issu du film *En Promenade* et de l'analyser de façon traditionnelle.

Matériel :

- Une fiche séance avec des objectifs définis,
- Le DVD du film *En Promenade*,

- Un ordinateur pour la diffusion du film,
- Un tissu pour cacher l'écran,
- Des photogrammes imprimés du film *Petit Corbeau*³²

Déroulement :

Après la présentation de l'activité du jour : parler sur un court-métrage que les élèves verront au cinéma plus tard dans l'année, le court-métrage en question, *Petit Corbeau*, a été visionné en entier. Il a été demandé aux élèves de nommer les personnages et de raconter ce qu'il se passait. De façon à soutenir la mémoire des élèves, des photogrammes étaient affichés au fur et à mesure des séquences filmiques nommées (une éventuelle mise en ordre chronologique a pu être opérée au besoin au cours de cette phase).

Une fois l'histoire validée par le groupe, l'enseignante a "projeté" un extrait du court-métrage sans le son, pour que les élèves se focalisent sur l'image : "qu'est ce que vous avez vu ?"

Il s'agit d'un passage composé de 3 plans :

1. Le petit corbeau et sa maman marchent de droite à gauche ; en entrant et sortant du cadre,
2. Le docteur hibou ausculte le petit corbeau,
3. Le petit corbeau et sa maman marchent de gauche à droite ; en entrant et sortant du cadre.

La même portion de film a été revisionnée sans l'image cette fois-ci, pour que les élèves se focalisent sur le son : "qu'est ce que vous avez entendu ?".

Enfin, pour revoir le film avec un œil nouveau suite à cet éclairage, le court-métrage a été "projeté" en entier une seconde fois et les élèves interrogés sur ce qu'ils ont vu ou entendu de nouveau. Et enfin, ce qui leur a plu dans ce film.

Analyse B1 de la première intervention en classe témoin³³ :

Nous sommes intervenues devant la moitié de la classe témoin, l'autre groupe était en atelier lecture avec l'ATSEM à la BCD. Les élèves n'étaient pas exactement les mêmes que lors de la séance de recueil des conceptions initiales. A nouveau, l'enseignante habituelle de la classe leur a fait face avec l'enseignante de l'expérimentation au coin regroupement. L'observatrice était sur le côté du coin regroupement.

Les élèves sont intervenus 65 fois pour autant de sollicitations des enseignantes. Le vocabulaire spécifique employé cette séance a été assez limité : deux occurrences du mot "histoire" et deux

³² Résumé du film *Petit Corbeau* accompagné de photogrammes en annexe 1

³³ Annexe 3 : Verbatim des réactions lors de la rencontre

occurrences pour les mots “son” et “bruit”. Ce qui fait 4 occurrences à vocabulaire spécifique pour 65 interventions, soit 6% des interventions des élèves.

Durant la première phase de découverte du film, les élèves étaient captivés, et, pendant la phase de reconstitution de l’histoire, les élèves ont participé même si deux élèves étaient plus actifs que les autres. L’histoire du film a été tout à fait abordable pour les élèves : ils l’ont comprise et l’ont bien retenue. Le film était adapté à la classe d’âge.

Dans la deuxième phase, les élèves ont visionné un extrait du film de quelques secondes sans le son. Les élèves ont eu des difficultés à voir le petit corbeau et sa maman passer dans un sens puis dans l’autre (seuls deux élèves sur 11) et à donner une raison à cette mise en scène (deux élèves sur 11 encore). Grâce aux questions de l’enseignante, les élèves ont su formuler une réponse : “ils vont dans un sens, puis dans l’autre” et “ils vont quelque part”. La conception ne semble pas acquise par tous, une élève s’exprimait plus que les autres.

Dans la troisième phase, les élèves ont écouté la bande sonore du même extrait. Après plusieurs questions, les élèves ont fini par remarquer qu’ils ont entendu le petit corbeau marcher avec un bruit spécifique. Ils émettent alors des hypothèses : “peut être qu’il a des ongles” ou “peut être qu’il marchait sur la pointe des pieds”. Ils analysent le bruit spécifique des pas légers du petit corbeau après le questionnement de l’enseignante et font le lien avec ce qui a pu le produire pour trois élèves sur 11.

Un élève a entendu le hibou qui auscultait le petit corbeau mais son affirmation n’a pas été assez approfondie pour savoir si il a entendu les bruits du cœur (bruitages présents dans cette scène) : il a sans doute assimilé ce qu’il entendait à ce qu’il voyait ; comme une même entité et l’enseignante n’a pas réussi à lui faire parler du son. Notons aussi qu’une élève a reproduit les battements du cœur par percussion du sol visiblement malgré elle ; elle n’a pourtant pas pu dire qu’elle reproduisait un son entendu dans le film.

Dans la quatrième et dernière phase, les élèves ont effectué un second visionnage du film en entier. Les élèves ont fredonné la chanson du générique de fin. Enfin lors de la dernière sollicitation sur ce que les élèves ont entendu ou vu de plus, ils n’ont rien eu à ajouter.

Cette séance, très suivie par les élèves, a permis de confirmer que le cinéma est un très bon outil de de langage.

Analyse B2 de la seconde intervention en classe testée³⁴ :

Nous sommes intervenues devant le groupe entier de élèves de moyenne section.

Les élèves sont intervenus 70 fois (56 fois plus une quinzaine de signes non verbaux pendant la dernière “projection” du film pour signifier qu’ils entendaient des choses ou que les personnages

34 Annexe 3 : Verbatim des réactions lors de la rencontre

entraient et sortaient du cadre) pour 44 sollicitations de l'enseignante. Cette fois-ci, nous avons donc 61% d'interventions qui sont celles des élèves. Ils sont à l'aise avec les notions : ils les connaissent et sont sûrs d'eux. Le vocabulaire spécifique utilisé est, pour le son ("entendre" et "bruit") de 3 occurrences et une du mot "cadre". Soit 4 occurrences pour 70 interventions, ce qui représente 6% de leurs interventions.

Dans une première phase, les élèves ont visionné le film *Petit Corbeau* en entier pour ensuite raconter l'histoire. Cette dernière a été également assez simple à se souvenir pour les élèves.

A la question "qu'est ce que vous avez entendu ?", les élèves ont répété la narration de l'histoire. Ils ont donc entendu la voix du petit corbeau mais ne le formulent pas ainsi.

Dans une seconde phase, les élèves ont visionné le même extrait du film sans le son cette fois. Durant cet extrait, le petit corbeau et sa maman sortaient et entraient dans le cadre. Au moment de décrire ce qu'ils avaient vu, les élèves ont répondu qu'ils avaient vu le petit corbeau et sa maman, en précisant "ils marchent". Un élève a précisé : "la maman elle est cachée" pour exprimer le fait que la maman du petit corbeau était hors cadre. Les élèves n'ont pas utilisé le vocabulaire spécifique pour décrire l'image. Mais la notion de cadre, si elle n'a été nommée qu'à la fin de la séance (pendant le dernier visionnement du film une élève a chuchoté que la maman et le petit corbeau sortaient du cadre, après le rappel de l'enseignante), commençait à être maîtrisée. En effet, lorsque les élèves verbalisaient "elle est cachée", ils utilisaient en fait exactement le même vocabulaire que lors de la séance sur le cadre. c'est-à-dire que si le vocabulaire spécifique n'était pas encore suffisamment maîtrisé pour être réemployé, la notion, elle, commençait à être vue ; les élèves ont donc préféré réinvestir leur vocabulaire avec lequel ils étaient le plus à l'aise plutôt que celui spécifique. Partant de ce constat, notre axe d'analyse quantitatif devra être croisé avec une analyse qualitative des des résultats

Dans une troisième phase, les élèves ont visionné un extrait du film sans l'image. Les élèves devaient exprimer ce qu'ils avaient entendu : ils ont signalé la voix du personnage, les bruitages de pas et le bruit du ballon qui n'était pas dans l'extrait (il l'avaient donc entendu pendant le premier visionnement).

Lors du dernier visionnage du film, tous les élèves sont intervenus d'eux-mêmes pour dire ce qu'ils entendaient ou pour signaler les entrées et sorties de cadre qu'ils voyaient. Nous n'avons donc pas eu à les questionner après le visionnage comme il était prévu et comme nous l'avions fait en séance B1. Parmi les bruits identifiés par les élèves, on a trouvé : les bruits de pas, les bruits de craies sur le tableau, le bruits des aiguilles à tricoter, les pleurs du petit corbeau et le rebond du ballon. Par ailleurs, ils ont remarqué que plusieurs fois le petit corbeau et sa maman entraient et sortaient du cadre, en utilisant le vocabulaire approprié.

Les élèves ont relativement bien réussi l'activité, nous avons néanmoins remarqué qu'ils n'entendaient pas les bruits quand il y avait des voix par dessus. Par exemple : ils n'ont pas entendu le bruit des battements du cœur quand le docteur ausculte le petit corbeau ou les bruits de pas quand le petit corbeau narrait l'histoire en même temps. Ils sont concentrés sur la voix et l'histoire. Ils n'ont pas non plus entendu certains bruits : le bruit du plongeon du petit corbeau dans l'eau "splash" ou le bruit du corbeau qui se gratte.

Les élèves qui n'étaient pas présents lors de l'expérimentation, pourtant "vifs d'esprit" habituellement en classe, ont moins participé qu'habituellement et ont ainsi laissé la place aux autres élèves.

Pour terminer, les élèves ont su expliquer pourquoi les pas du petit corbeau étaient légers et faisaient des petits bruits "clic clic clic" et non pas "plouf plouf plouf", un élève nous dit : "les petits corbeaux ça fait de petits pas", un autre "Plouf plouf plouf, c'est plutôt une vache ou un éléphant". Ainsi la question de l'intention de l'auteur et donc de la création artistique est acquise par les élèves : ils comprennent comme aller de soi que le film a été créé et que des choix ont été opérés et ceci grâce à leur pratique préalable, parce qu'ils ont été confrontés à ce type de questionnement.

Évolution A1/B1 des conceptions initiales et finales de la classe témoin :

Au niveau de l'analyse filmique

Les élèves ont eu moins de difficultés à se remémorer et à raconter l'histoire du film visionné. Deux raisons peuvent expliquer cela, l'histoire du film *Petit Corbeau* est plus simple à comprendre puisque le film est très court et qu'il a été écrit à destination d'enfants de cet âge. On peut également expliquer cette facilité de remémoration par le fait que le film soit plus récent dans leur mémoire au moment de le raconter.

Mais si les élèves n'ont pas de problème d'accès à l'histoire racontée (compétence développée dans les activités courante de la classe lors de la lecture d'albums), ils n'ont toutefois aucun outil d'analyse d'image, d'écoute et, donc de choix d'auteur en tant que cinéaste.

Au niveau du lexique spécifique

On ne note pas d'évolution : elle reste à 6% des participations. Les élèves de la classe témoin restent à un même niveau en terme d'emploi de vocabulaire spécifique ; ce qui est logique puisqu'ils n'ont pas suivi d'apprentissage spécifique au cinéma. On peut alors se poser la question de l'accès, au moment de la rencontre, aux notions spécifiques au cinéma : comment comprendre si l'on n'a pas les mots des notions ?

Évolution A2/B2 des conceptions initiales et finales de la classe testée :

Au niveau de l'analyse filmique

Comme dans la classe témoin, les élèves ont eu moins de difficultés à se remémorer et à raconter l'histoire du film visionné. Il s'agit là encore d'une compétence travaillée dans le cadre de la littérature et transposable au cinéma ; d'une façon tout à fait naturelle pour les élèves, ce qui est notable.

Toutefois une nette différence était observable dans la capacité des élèves à "entendre" et à "voir" : d'une façon non verbale, les élèves ont réagi aux données apprises pendant la séquence, la majorité des entrées/sorties de cadre et des effets sonores ont été observés par les élèves. Et chose non prévue dans notre séquence, ils ont été bien plus réceptifs aux sons qu'à l'image, ce qui est peut-être dû à nos retours plus réguliers dus à notre anticipation et notre crainte de la difficulté.

Il n'y avait alors plus qu'à les solliciter sur les raisons, d'après eux, de ces informations montrées. La notion de choix de mise en scène de la réalisatrice est, par leur pratique préalable, vécue comme allant de soit : un film est issu de la réflexion et du travail de personnes. Si la notion de création artistique n'a pas encore été abordée en tant que telle, elle a été introduite par la notion d'opération de choix.

Au niveau du lexique spécifique

L'utilisation de vocabulaire spécifique passe de 9% en première séance à 6% en séance finale. Ce résultat contredit notre expérimentation. Toutefois, ces résultats ne prennent pas en compte toutes les réactions non verbales lors de la projection du film et ne prend pas non plus en compte la qualité et la précision des réponses des élèves. Si l'on ne s'en tient qu'aux 4 mentions de vocabulaire spécifique et à la quinzaine de manifestations des observations purement techniques des élèves (qu'ils ne pouvaient verbaliser puisque le silence était de rigueur lorsqu'ils regardaient le film), on arrive à une vingtaine d'interventions spécifiques au moins sur les 70 participations des élèves ; ce qui représente environ 29%.

Au niveau de la communication

En cette dernière séance, les élèves de la classe se sont concentrés sur le film : en première séance, de nombreuses dérives avaient été observées. Les élèves avaient eu du mal à se concentrer, à répondre aux sollicitations, la séance avait été laborieuse. Cette fois-ci les élèves comprenaient ce qui était attendu et savaient que les réponses étaient à leur portée : ils avaient confiance en eux, étaient intéressés et aucune dérive n'a été observée.

Comparaison B1/B2, bilan des séances finales des deux classes :

On peut observer une nette différence entre la réception de la rencontre de la classe témoin et celle

de la classe testée : si la première comprend bien l'histoire du film et apprécie le moment, l'autre classe perçoit en plus une grande partie des effets sonores et visuels du film, ils peuvent se questionner sur des choix de mise en scène et sont ainsi mieux outillés pour recevoir cette œuvre.

Il n'est plus seulement question pour la classe testée, de "subir" avec plaisir une rencontre cinématographique (comme il est déjà question dans leur pratique audio-visuelle habituelle, c'est-à-dire commerciale) mais d'être acteur de celle-ci, d'avoir les moyens d'aborder ce film avec intelligence, pour pouvoir s'y mouvoir de façon libre et éclairée.

3. Bilan et perspectives

3.1. Réponse à nos hypothèses et à notre problématique

L'acquisition du vocabulaire est nécessaire à la rencontre :

C'est une aide indéniable à l'expression : le vocabulaire spécifique permet au destinataire de savoir plus précisément de quoi parle l'émetteur. Le vocabulaire spécifique est nécessaire à l'analyse filmique, il est très difficile d'approcher une notion sans mots pour la fixer ; la classe témoin a eu beaucoup de mal à "voir" le cadre n'ayant pas travaillé sur l'idée.

Toutefois, le cinéma étant pluridisciplinaire, le langage spécifique au cinéma n'est pas toujours absolument indispensable : pour comprendre et raconter une histoire, le travail de rencontre avec l'écrit aura suffi. Et de la même façon, pour qu'un enfant dise ce qu'il ressent en voyant un film, il n'a pas besoin de vocabulaire spécifique au cinéma mais plutôt de vocabulaire spécifique aux sentiments. Le vocabulaire du cinéma lui permettra en revanche de ne pas "subir" les émotions qui pourraient être suscitées.

En pratiquant, les élèves acquièrent un vocabulaire :

Ils rencontrent le vocabulaire (par réception), mais le ré-investissement n'est que partiel en début d'apprentissage ;

Ils acquièrent plus particulièrement un regard plus sensible et plus éclairé pour l'analyse filmique : si le vocabulaire n'est pas réinvesti, les notions sont en cours d'acquisition ou acquises.

L'acquisition de ce vocabulaire serait meilleure lorsqu'elle succède à une pratique réflexive :

Cette partie n'est pas validable puisque les résultats ne sont pas probants sur ce point. Le vocabulaire a été peu réinvesti ; nous pouvons estimer qu'il n'a pas été acquis totalement : d'autres activités seraient évidemment nécessaires. Il faudrait aussi sans doute vérifier cette donnée avec un panel plus important.

Être un spectateur éclairé, c'est être capable d'être critique (c'est-à-dire comprendre comment et pourquoi c'est fait), avoir un vocabulaire précis et une pensée claire sur un objet :

Les élèves testés, parce qu'ils se posent des questions sur les choix de mise en scène, sur les effets qu'ils induisent et parce qu'ils peuvent commencer à répondre, commencent à avoir une idée éclairée sur l'objet cinématographique qui leur est présenté. Toutefois, si le vocabulaire est acquis en réception, il ne l'est pas encore en production. Être un spectateur éclairé est donc une compétence en voie d'acquisition ; chose tout à fait logique chez des élèves de maternelle.

Il est possible de rendre accessible à des élèves de 4 ans des activités de pratique cinématographique telles que préconisées au cycle terminal, en adaptant les pratiques et les objectifs :

Si par pratique cinématographique préconisée au cycle terminal, on entend approcher des notions spécifiques telles que le cadre/hors-cadre et l'abord du son diégétique/extra-diégétique par une pratique réflexive, alors, oui, la séquence présentée a permis à des élèves de 4 ans la pratique autonome et libre (dans le sens "créative" et "non modélisée") du cinéma.

Une meilleure compréhension, une rencontre plus sensible et une implication plus forte des élèves ayant eu une pratique réflexive en amont de la séance de cinéma :

La rencontre a été plus sensible puisque les élèves testés ont été bien plus en mesure de "voir" et "d'entendre" le film.

Du point de vue de l'implication des élèves, nous avons observé une participation plus générale (et plus égalitaire) dans la classe testée que dans celle témoin. En effet, la majeure partie des réponses apportées par la classe témoin l'a été par deux élèves seulement.

De plus, la classe testée qui a tendance, comme vécu lors de la première séance, à digresser lorsqu'elle n'est pas intéressée, a été concentrée et efficace de bout en bout de la séance finale de ce travail. Il a été clair que la dynamique du projet a permis aux élèves les plus en dehors des apprentissages (et pourtant moteurs de la classe) de rester concentrés sur une séance pourtant tout à fait abstraite et nécessitant une lourde charge cognitive.

Réponse à la problématique :

En quoi la pratique cinématographique peut préparer à la rencontre avec l'oeuvre cinématographique aux débuts des apprentissages ?

La pratique cinématographique en amont de la rencontre permet une créativité et une implication plus forte des élèves. Cette implication plus forte permet à tous les élèves (dans le sens de l'égalité des chances telle que préconisée par le ministère de l'Éducation Nationale) d'accéder aux notions visées par cette rencontre.

3.2. Les améliorations à proposer

Après cette expérimentation, nous pouvons conclure que pour une mise en pratique cinématographique optimale, une bonne organisation du temps est nécessaire.

L'objectif de l'expérimentation effectuée dans le cadre de notre mémoire était d'enseigner des notions relatives au cinéma à des élèves de maternelle, c'est-à-dire, d'enseigner le cinéma en tant qu'art et non comme support d'un autre enseignement. L'enseignement du cinéma comme nous l'entendions, qui allie donc pratique et théorie, nécessite une grande préparation. D'autant plus quand le public auquel on s'adresse est encore très jeune et ne possède pas encore une vision du monde bien construite.

Compte tenu du cadrage de notre mémoire, nous devions effectuer notre expérimentation rapidement pour pouvoir analyser les résultats à temps pour le rendu. Si nous disposions de plus de temps voici quelques améliorations que nous aurions aimé apporter à notre pratique :

Créer, en seconde séquence, un projet plus approfondi comme la réalisation d'un petit film de fiction par exemple, avec un réel travail sur le scénario soutenu en découverte de l'écrit sur ce qu'est une histoire, en laissant les élèves évoluer à leur rythme dans une dynamique de projet. Durant notre séquence, nous souhaitons éviter au maximum l'enseignement de manière transmissive par l'imposition aux élèves du vocabulaire sans allier la théorie à la pratique. De plus, en tenant compte du public auquel nous étions confrontées, qui a besoin de phases d'appropriation conséquentes, nous ne pouvions pas accéder à un projet aussi avancé en si peu de temps.

Avec le temps dont nous disposions, nous avons pu effectuer trois séances avec les tablettes et une activité décrochée en atelier libre. C'est très peu, sachant que, comme nous l'évoquions, il faut compter un temps de découverte élevé en maternelle. Par ailleurs, la séquence s'est déroulée dans un cadre temporel restreint : moins de 10 jours. Nous aurions également souhaité l'échelonner un peu plus dans le temps pour ne pas "épuiser" les élèves avec cette activité. Il s'agit d'un rythme "épuisant" et les élèves semblaient donc se lasser des tablettes et de l'activité. Lorsque l'activité est trop répétitive dans un court laps de temps, elle perd son caractère attrayant. Toutefois, après une semaine de pause, lorsque la dernière séance de pratique surveillée a été mise en place, nous avons à nouveau pu observer un engouement pour l'activité ; allié à l'autonomie acquise grâce aux apprentissages de la séquence, les élèves ont vécu ce retour avec plaisir et entrain.

Enfin, disposer de plus de temps est également nécessaire pour trouver du matériel. Pour enseigner la pratique du cinéma, nous avons besoin de matériel plus difficile à se procurer que ce qu'il faut pour enseigner les arts plastiques, comme la peinture par exemple. Le numérique étant en pleine expansion de nos jours, ce problème devrait bientôt ne plus en être un ?

3.3. Ce que l'expérience nous a appris

Cette expérience fut un véritable enrichissement personnel et une source d'inspiration pour notre pratique pédagogique future.

Le cinéma fut un thème intéressant à traiter en maternelle, un sujet captivant pour les élèves. Lors de la séance finale et le visionnage du film *Petit Corbeau*, les élèves étaient tous très attentifs.

Outre l'enseignement du cinéma accompagné de pratique cinématographique, le cinéma peut également être un bon outil de langage. C'est ce que nous ont prouvé les séances dans la classe témoin. Nous avons remarqué lors de nos deux séances que les élèves avaient envie de s'exprimer sur les photogrammes (séance 1), ont été très concentrés sur le film et ont bien raconté l'histoire (séance 2). Les interventions concernant l'analyse filmique ont néanmoins été moins riches que dans une classe ayant été sensibilisée par la pratique. C'est sur ce point que nous constatons l'effet de notre expérience.

Notre expérimentation nous a prouvé que le cinéma est abordable à l'école maternelle, mais cet enseignement nécessite une grande préparation, comme nous l'énoncions précédemment. Le vocabulaire et les notions relatives à l'enseignement du cinéma sont complexes à appréhender pour des enfants de maternelle. Nous avons constaté que l'introduction de ces savoirs par la pratique artistique a été propice à l'éveil de la curiosité et au développement de la compréhension des élèves.

Cette expérience contribuera à l'amélioration de notre pratique pédagogique, notamment en arts visuels où la pratique exploratoire nous est apparue comme plus porteuse que ce qui se pratique en général dans les classes (modélisation).

Le fonctionnement par ateliers et en classe réduite a également été nécessaire et idéal pour ce type d'expérimentation nécessitant une pratique accompagnée : il peut s'agir de classe à double niveau comme ça a été notre cas, ou de temps pris sur des activités pédagogiques complémentaires. Ce qui pose problème dans le cadre d'un apprentissage par toute la classe.

Une autre information importante pour nous : les tablettes numériques se sont révélées être des outils très intéressants pour la classe. Les consignes de sécurité relatives à leur utilisation ont toujours été bien respectées par les élèves. Leur prise en main a été rapide ; l'enseignante n'a pas eu à répéter les consignes une seule fois. L'utilisation réussie des tablettes tactiles et la lecture du récit d'expérience partagé par Véronique Fabre sur son blog³⁵, nous donnent envie de tester d'autres choses avec les tablettes en classe puisque ces outils offrent une multitude d'applications disponibles pour toutes sortes d'apprentissages.

35 <http://doigtdecole.com>

Conclusion

Par la comparaison des interventions d'une classe testée, ayant suivi notre séquence pédagogique avec celles d'une classe témoin, n'ayant suivi aucune préparation, nous avons pu mesurer des effets et constater que les élèves de la classe testée ont acquis des notions cinématographiques par la pratique artistique. Notre séquence a pris en compte 14 élèves dans la classe testée et une vingtaine dans la classe témoin, ce qui est trop peu pour pouvoir en tirer des conclusions convaincantes. Toutefois, nous sommes plutôt satisfaites du résultat de notre expérimentation, cette réussite peut questionner notre pratique professionnelle et nous encourager à la reproduire.

Cette expérimentation peut facilement s'intégrer à l'expérience *École et cinéma* d'une classe comme une préparation à la rencontre avec le film. Ce type de séquence menée en amont permettrait aux élèves d'effectuer une analyse filmique plus approfondie suite aux séances de cinéma. Puisque cette séquence offre aux élèves un vocabulaire pour évoquer leurs perceptions face au film, ces derniers ne se limiteront plus seulement à l'évocation de l'histoire. La séquence permettrait également aux élèves de développer leur créativité et d'éprouver en retour leurs questionnements aux réponses des artistes sur les thématiques travaillées.

Enfin, du point de vue de l'égalité des chances, cette utilisation des TICE nous a convaincu qu'il était possible de redistribuer les rôles attribués peut-être hâtivement aux élèves ou en tout cas par la force de la routine écolière et ainsi, par un projet "qui parle" à tous, donner la possibilité aux plus éloignés de la "culture scolaire" d'apporter des choses au groupe et de les motiver. Pour anecdote, un grand frère de l'un des élèves, pourtant très éloigné de l'école comme une partie de la fratrie, a émis l'envie de venir étudier dans la classe de l'enseignante "parce qu'on n'y travaille pas", sous-entendu, parce que ce qui avait été évoqué à la maison sur cette activité a semblé apporter un peu de respiration à l'apprentissage scolaire. Cela représente un véritable encouragement pour notre pratique enseignante à venir.

Bibliographie

Recherche

- Archat-Tatah, C. (date). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école*
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : Éditions Sociales Françaises
- Boutin, P. (2010). *Le 7e art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique*
- Citterio, R., Lapeyssonie, B. et Reynaud, G. (1995). *Du cinéma à l'école*. CRDP de l'académie de Lyon
- Corallo, S. (2009). *Éveil à l'image animée, Maternelle et Cycle 1*. Paris : SCEREN
- Didi-Huberman, G., 5 émissions radiophoniques dans Hors champ par Laure Adler, sur France Culture. Du 10 au 15 juin 2013, première émission. Disponible sur le Web : <www.franceculture.fr/emission-hors-champs-georges-didi-huberman-15-2013-06-10>
- Espinassy, L. (2013). *Entre référence artistique et « incitation » : un milieu pour apprendre à lire le travail invisible en cours d'arts plastiques*
- Lardoux, X. (2014). *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma*. Consulté le [12/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.cnc.fr/c/document_library/get_file?uuid=359a5fb1-b994-49c4-99f9-518bf758ba74&groupId=18>
- Meirieu, P. (2004). *Images : de la sidération à l'éducation*. Conférence donnée lors de la rencontre nationale École et cinéma à Paris, les 14, 15 et 16 octobre 2004. Consulté le [12/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.enfants-de-cinema.com/maternelle/Maternelle_et_cinema/Textes_transmission_files/Confe%CC%81rence%20de%20Philippe%20Meirieu_1.pdf>
- Obadia, P. (2007). Le cinéma à l'école : rives, dérives et propositions. [en ligne]. *Expressions*, n°29, mai, pp.27-38. Consulté le [18/12/2014]. Disponible sur le Web : <<http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/29/Obadia.pdf>>
- Pelissier, G. (Entretien avec). Références et culture dans l'enseignement des arts plastiques. Propos recueillis par Faucher C. *Vision*, n° 63, novembre 2005
- *L'oral en arts plastiques* - Gilbert Pélissier, Inspecteur général – 2004. Consulté le [18/12/2014]. Disponible sur le Web : <<http://artsplastiques.ac->

bordeaux.fr/bibliographie_pelissier-oral.htm>

- Rigaud, J., Baqué, P. et Garouste, G. (2007). *Art et société, renforcer les liens sociaux par les arts*, Paris : La Documentation Française

Instructions officielles

- *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, partie relative à l'école maternelle, le regard et le geste*. Bulletin officiel : hors-série n°1 du 14 février 2002
- *Documents d'application des programmes, « La sensibilité, l'imagination, la création (école maternelle), Éducation artistique (école élémentaire) »*, SCEREN, CNDP, 2003
- *Circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007 relative aux projets d'école et d'établissement*. Bulletin officiel : n° 5 du 1er février 2007
- *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences*. Bulletin officiel : hors-série n° 5 du 12 avril 2007
- *Circulaire interministérielle n°2008-059 du 29 avril 2008 relative au développement de l'éducation artistique et culturelle*. Bulletin officiel : n° 19 du 8 mai 2008
- *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel : hors-série n°3 du 18 juin 2008
- *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*. Bulletin officiel : n° 32 du 28 août 2008
- *Le cinéma et l'audiovisuel dans l'enseignement d'histoire des arts*. Bulletin officiel : n° 32 du 28 août 2008
- *Propriété intellectuelle*. Bulletin officiel : n°5 du 4 février 2010
- *Circulaire interministérielle n° 2010-032 du 5 mars 2010 relative aux résidences d'artistes*. Bulletin officiel : n° 10 du 11 mars 2010

Dispositif École et cinéma et ses partenaires

National

- CNC www.cnc.fr
- Portail interministériel de l'éducation artistique www.education.arts.culture.fr
- Transmettre Le Cinéma www.transmettrelecinema.com
- Les Enfants de Cinéma www.enfants-de-cinema.com
- École et cinéma (2007). *Cahier des charges du dispositif "École et cinéma"*. Consulté le

- [23/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.cnc.fr/c/document_library/get_file?uuid=42af95ae-b003-4aa1-a670-e328d9874136&groupId=18>
- CNC (2009). *1989 - 2009, Géographie de l'éducation au cinéma - 20 ans d'action culturelle cinématographique*. Consulté le [25/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.cnc.fr/c/document_library/get_file?uuid=f8f56321-8188-4327-a7ee-0b68c265e0f5&groupId=18>
 - Les enfants de cinéma (2011). *Évaluation nationale du dispositif "école et cinéma"*. Consulté le [23/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.enfants-de-cinema.com/2011/telecharger/eval1011.pdf>
 - Maternelle et cinéma, consulté le [23/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.enfants-de-cinema.com/maternelle/Maternelle_et_cinema>
 - Maternelle et cinéma (2014). *Un nouveau dispositif national de sensibilisation au cinéma pour les élèves de cycle 1*. Consulté le [23/10/2014]. Disponible sur le Web : <www.enfants-de-cinema.com/maternelle/Maternelle_et_cinema/Maternelle_et_cinema_files/Maternelles%20et%20cine%CC%81ma,%20dossier_1.pdf>

Départemental

- École et cinéma, Gard (2014). Plaquette 2014/2015. Disponible sur le Web : <www.ac-montpellier.fr/apps/dsden30/ia30/dossiers/arts/ecolecine/ressources/fmaurin_277.pdf>
- École et Cinéma, Gard. Disponible sur le Web : <www.ac-montpellier.fr/apps/dsden30/ia30/dossiers/arts/ecolecine>
- Pasqualetti, S. et Maurin, F. (2011). En collaboration avec les CPC du groupe de travail sur la Petite Section de Maternelle, piloté par Catherine Dumas IEN, *26 oct 2012 diaporama groupe PS images animées*, site Dokia de la circonscription Nîmes IV, dans le dossier École et cinéma