



HAL
open science

Faire comprendre les fonctions de la bande-son à des élèves d'école élémentaire

Émilia Costes, Pierre Neuville

► **To cite this version:**

Émilia Costes, Pierre Neuville. Faire comprendre les fonctions de la bande-son à des élèves d'école élémentaire. Education. 2017. dumas-01576128

HAL Id: dumas-01576128

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01576128>

Submitted on 22 Aug 2017

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.

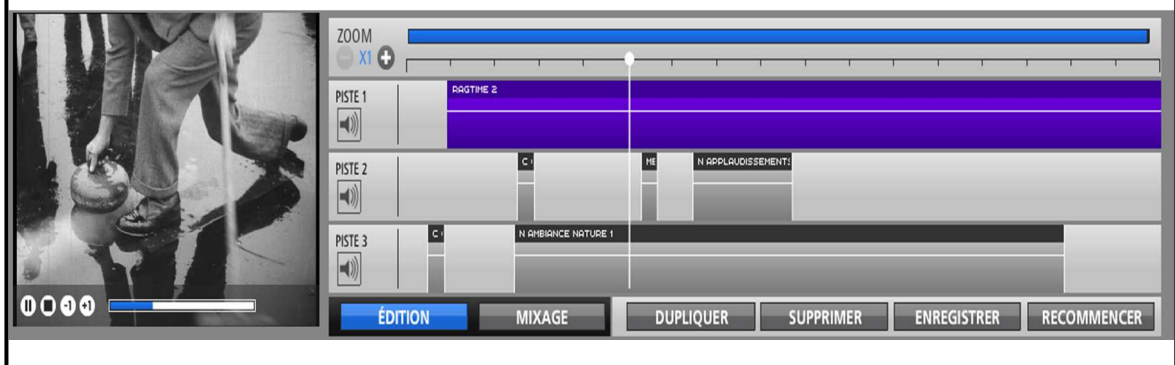


Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention 1 - Master 2

Faire comprendre les fonctions de la bande- son à des élèves d'école élémentaire



Emilia Costes et Pierre Neuville
Directeur de mémoire : Evald Maillet
Année scolaire 2016/2017
ESPE Clermont Auvergne

TABLE DES MATIÈRES
REMERCIEMENTS.....	1
1. INTRODUCTION	2
2. CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE.....	4
2.1. LES ENJEUX DE L'ÉDUCATION À L'IMAGE.....	4
2.1.1. <i>Quelques chiffres clés pour comprendre</i>	4
2.1.2. <i>Les évolutions des comportements des enfants et adolescents</i>	4
2.1.3. <i>...D'où la nécessité grandissante d'une éducation à l'image</i>	5
2.2. FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	6
2.2.1. <i>Notre question d'entrée</i>	6
2.2.2. <i>Cadre théorique.....</i>	6
2.2.2.1. <i>Mise au point sur le vocabulaire employé</i>	6
2.2.2.2. <i>L'intentionnalité dans l'œuvre audiovisuelle</i>	7
2.2.2.3. <i>Le son dans l'œuvre audiovisuelle</i>	9
2.2.2.4. <i>Le rôle de la musique au cinéma.....</i>	10
2.2.3. <i>Problématique professionnelle et propositions didactiques.....</i>	13
3. ETUDE D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE.....	16
3.1. ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE	16
3.2. ANALYSE A PRIORI DU DISPOSITIF.....	19
3.2.1. <i>Description des outils</i>	19
3.2.2. <i>Description du dispositif, analyse didactique à priori des films supports et description du scénario didactique prescrit.....</i>	20
3.3. ANALYSE A POSTERIORI DU DISPOSITIF	35
3.3.1. <i>Analyse a posteriori du déroulement des séances</i>	35
3.3.2. <i>Vision globale a posteriori sur le dispositif didactique mis en place</i>	40
4. RESULTATS ET DISCUSSION.....	45
4.1. LES ALLANTS-DE-SOI	45
4.2. MOMENTS CRITIQUES	46
4.3. DILEMMES.....	47
5. CONCLUSION	49
6. BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	I

REMERCIEMENTS

Avant de commencer, nous tenions à remercier notre directeur de mémoire **Evald Maillet**, qui nous a guidé dans nos recherches, s'est toujours rendu disponible et fut une ressource majeure, notamment pour tous les apports théoriques dont nous pouvions avoir besoin dans le cadre d'une recherche concernant l'éducation à l'image.

Nous tenions à remercier également **Sébastien D.** qui a bien voulu nous recevoir et nous présenter le travail qui est aujourd'hui mené auprès de sa classe de CM2. Il a en effet su se rendre disponible alors que ses missions en tant que coordinateur du Pôle Régional d'éducation à l'image lui demandaient déjà un investissement important.

Nous voulions aussi remercier **Françoise L.**, qui a pris le temps de nous présenter sa pratique professionnelle à propos de l'éducation à l'image et nous a toujours proposé son aide dans le cadre du suivi de notre travail.

1. INTRODUCTION

À l'ère d'**internet** et de la multiplication des **écrans** dans les foyers, l'univers des enfants est baigné d'**images**, que ceux-ci n'ont pas l'habitude de questionner ou d'analyser. Le rôle de l'école est alors de leur permettre d'avoir les clés de **compréhension** nécessaires pour pouvoir avoir un **regard critique** sur ce qu'ils sont amenés à voir. Cela se fait par le biais de l'**éducation à l'image**, dont l'enseignement tend aujourd'hui à se développer.

Les images que les élèves rencontrent sont le plus souvent accompagnées de **son**. Pourtant, cette composante de l'image animée n'est que très peu étudiée lors de la scolarité obligatoire de l'élève, alors même qu'elle participe de la compréhension et d'un impact certain sur le spectateur. Il semble donc tout à fait légitime de mener une analyse sur le son avec des élèves d'école élémentaire, si l'on met en place un dispositif adapté à leurs facultés de conceptualisation. Nous nous proposons donc d'entrer par le questionnaire suivant : **Comment faire comprendre à des élèves d'école élémentaire les fonctions de la bande-son dans une œuvre audio-visuelle ?**

Dans une première partie, nous nous centrerons sur les **apports théoriques nécessaires** pour comprendre les enjeux de cette question d'entrée, et nous étudierons également **deux démarches d'étude du son** mises en place dans des classes élémentaires. Enfin, nous étudierons et analyserons **notre dispositif didactique**, mis en place dans une classe de CE2-CM1.

De par notre sensibilité, et nos parcours liés à la musique, nous sommes très sensibles à la **bande originale** lors du visionnage d'un film. Nous avons donc décidé de centrer notre étude sur cet aspect-ci des œuvres cinématographiques. La musique d'un film est en effet **vecteur d'émotions et de messages** qu'il est intéressant de travailler avec des élèves d'école élémentaire pour leur faire découvrir **l'intentionnalité** de l'auteur et leur faire conscientiser que des choix sont faits pour produire des effets sur eux. Tout l'enjeu fut alors de transposer didactiquement et pédagogiquement cette sensibilité et compréhension de l'objet "bande originale", devenue "évidente" pour nous, et d'élaborer un dispositif amenant les élèves à se questionner sur cet aspect de l'écriture cinématographique. En effet, ayant eu une éducation musicale poussée, et s'intéressant auparavant aux bandes originales, le lien entre la musique d'un film et l'image nous apparaît très net et logique, alors que celui d'élèves d'école élémentaire, ne s'étant jamais questionnés sur le sujet, et n'ayant peut-être même jamais pris conscience de l'existence d'une bande originale, ne

l'est pas. On peut alors se demander : **Comment faire comprendre à des élèves de cycle 3 que dans une œuvre cinématographique, la musique est le fruit d'une intentionnalité, tout autant que l'image ?** À cette question répondra donc le dispositif mis en place, et qui est décrit dans la deuxième partie.

2. CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

2.1. Les enjeux de l'éducation à l'image

2.1.1. Quelques chiffres clés pour comprendre

Ces dernières années, la **consommation d'écrans** chez les enfants et les adolescents a augmenté, et la manière de consommer a évolué également. En effet, alors que le temps passé par les 4-14 ans devant la télévision a augmenté seulement d'une dizaine de minutes en cinq ans, entre 2010 et 2015, les foyers se sont dans le même temps très largement équipés de tablettes et autres smartphones. C'est ce que révèle l'étude de l'IPSOS intitulée "**Kids and screens, usages et comportements de la génération**"¹. Selon cette étude, en 2015, un foyer avec plusieurs enfants possède **9,8 écrans en moyenne** (télévisions, ordinateurs, smartphones ou tablettes), et les chiffres ont probablement évolué depuis cette date. Alors, sur les trois heures passées devant les écrans par les 4-14 ans, deux se font devant la télévision, et une devant **un autre support**. On comprend donc que les enfants sont de plus en plus exposés à des contenus vidéo sur internet. Alors que les images télévisuelles sont soumises à un certain contrôle, quoique partiel, les images que les enfants peuvent rencontrer sur internet ne sont quant à elles pas du tout maîtrisées ni vérifiées, et peuvent **ne pas être adaptées** du tout à l'âge de l'enfant, ni à sa **capacité de discernement**.

2.1.2. Les évolutions des comportements des enfants et adolescents

Déjà, en 2006, alors que la **télévision** était presque uniquement le seul écran que les foyers possédaient, **Philippe Meirieu** mettait en garde contre la grande consommation télévisuelle des plus jeunes, et plus précisément contre les incidences du geste du **zapping**, dans son ouvrage L'enfant, l'éducateur, et la télécommande. En effet, selon le pédagogue, le plus grand danger ne vient pas du contenu regardé en lui-même, mais de la **télécommande**. Le fait de zapper induit effectivement un changement de comportement. Pouvoir changer en permanence de chaîne a profondément modifié les contenus éditoriaux des chaînes : pour contrer la fuite des spectateurs sur des chaînes concurrentes, "il faut capter à tout prix l'attention de celui qui regarde et l'empêcher de fuir ailleurs"². Pour cela, les chaînes débordent d'imagination pour provoquer la "**sidération**" du téléspectateur, selon l'expression de Meirieu. Selon lui, ce terme se définit en "un moment où le sujet est,

¹ Site du résumé de l'étude : <http://www.ipsos.fr/communiquer/2015-11-10-que-regardent-nos-enfants>

² Philippe Meirieu, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Labor, 2006 p.137.

en quelque sorte, happé par un trou noir et disparaît dans sa propre jouissance narcissique³”. Alors **plus aucune “mise à distance n’est possible”**⁴. Pour arriver à cette sidération, on utilise de plus en plus de “**provocation** sous toutes ses formes, on reste devant son poste pour voir “jusqu’où ils peuvent aller” dans les effets spéciaux, la vulgarité, la provocation, l’horreur, la pornographie, la bêtise”⁵.

Cette sidération est encore **facile à atteindre chez les enfants**, qui ne possèdent pas de capacité de discernement suffisante pour comprendre ce qu’ils voient, pour mettre en question la réalisation, et qui prennent pour légitime toute image. Alors, il n’apparaît pas étonnant que, selon le CSA (Conseil supérieur de l’audiovisuel), qui se base sur les chiffres de Médiamétrie, en 2009⁶, sur les 10 programmes les plus regardés par les 4-10 ans, 8 étaient des **programmes de télé-réalité**. Le danger est alors que les enfants et adolescents prennent pour vrai ces programmes très largement narrativisés et glorifiant des valeurs et des comportements qui ne sont pas ceux attendus dans la société. En effet, si l’on reprend les termes du philosophe Jean-Jacques Wunenburger⁷, le problème d’aujourd’hui est celui du “**paradigme pornographique**, c’est-à-dire la croyance dans le fait que les **images donnent tout à voir**, que les images parlent d’elles-mêmes, possèdent une vérité intrinsèque [et] que la réalité du monde se réduit à ce qu’[on en] perçoit”. Alors, dans le contexte dans lequel nous vivons, le risque est encore majeur, puisque le manque de distanciation des personnes les plus jeunes avec l’image peut les faire adhérer aux multiples **théories du complot** très largement partagées sur internet.

2.1.3. ...D’où la nécessité grandissante d’une éducation à l’image

Face à ce constat, et face aux risques grandissant que l’adhésion à ces théories plus ou moins absurdes peut faire porter sur la **cohésion de la société**, comme on l’a vu récemment à la suite des attentats de janvier 2015, il était du rôle de l’Education Nationale d’éduquer ses élèves à consommer **l’image autrement**. Alors, le nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture⁸, entré en vigueur à la rentrée 2015, a accentué la place de l’éducation à l’information et aux médias. On peut y lire notamment

³ Philippe Meirieu, *L’enfant, l’éducateur et la télécommande*, Labor, 2006, p.135.

⁴ ibid.

⁵ Philippe Meirieu, *L’enfant, l’éducateur et la télécommande*, Labor, 2006, p.137

⁶ CSA, *Que regardent les enfants* <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Jeunesse-et-protection-des-mineurs/Nos-enfants-et-la-television/Que-regardent-les-enfants>

⁷ Jean-Jacques Wunenburger, *L’homme à l’âge de la télévision*, 2 000

⁸ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

dans les acquis attendus en fin de cycle 4 que les élèves doivent être en mesure de **“vérifier la validité d’une information, et distinguer ce qui est objectif de ce qui est subjectif”**. Cependant, l’éducation à l’image n’est pas inscrite comme telle dans ces nouvelles prescriptions. Elle se situerait alors à la fois dans **“l’éducation à l’information aux médias et à l’information”**, et dans **“l’éducation à l’image, au cinéma, et à l’audiovisuel”**. Le but de chacune apparaît distinct. Alors que la première serait très liée à l’EMC (Education Morale et Civique), la deuxième serait beaucoup plus tournée vers l’Histoire des Arts et les Arts Visuels. Or, éduquer à l’image ne nécessite pas que l’on sépare ces deux objectifs. Ainsi, travailler sur l’intentionnalité, que l’on retrouve dans la télé-réalité, peut se faire très bien d’abord à partir d’extraits de films ou de courts métrages.

Tandis que beaucoup de travaux de recherches ont été menés sur le rapport des élèves à l’image cinématographique, **peu ont choisi comme objet d’étude le son**, alors que cette composante est tout aussi importante dans la perception de l’œuvre cinématographique.

2.2. Formulation de la problématique

2.2.1. Notre question d’entrée

Ce mémoire prend sa source dans le questionnement suivant : **« Comment faire comprendre à des élèves d’école élémentaire les fonctions de la bande-son dans une œuvre audio-visuelle ? »** Pour tenter de répondre à cette question initiale, nous nous appuyerons notamment sur les termes d’**œuvre audio-visuelle**, d’**intentionnalité**, de **bande-son** et de **son**.

2.2.2. Cadre théorique

2.2.2.1. Mise au point sur le vocabulaire employé

“Images-sons”, “audio-visible”, “œuvre audio-visuelle”, “œuvre cinématographique” : on peut observer un **grand nombre de dénominations** proposées par les spécialistes de l’image animée (en opposition à l’image fixe), pour parler de **toute image en mouvement accompagnée de son**. Si on s’attarde sur l’aspect juridique de définition de ces termes par le CSA⁹ notamment, on doit faire face à une grande variété de dénominations visant à définir précisément ce médium composé d’images animées et de

⁹ CSA, “Les œuvres cinématographiques et audiovisuelles”, <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/La-production-des-oeuvres/Les-oeuvres-cinematographiques-et-audiovisuelles>

son. En effet, le CSA distingue par exemple l'œuvre audio-visuelle de l'œuvre cinématographique, non pas en définissant l'un ou l'autre des termes, mais en donnant une définition "en creux", qui fixe les genres d'émissions exclues de la notion d'œuvre audiovisuelle, et qui nous rappelle à nouveau la variété de médiums qu'elle recouvre. La définition qui en est finalement donnée prend comme élément de distinction le **visa d'exploitation** qui est nécessaire à l'œuvre cinématographique pour que sa projection soit rendue possible en salle de cinéma. Le court métrage est cependant exclu du caractère d'œuvre cinématographique de par son statut court.

Dans le cadre de ce mémoire, nous définirons comme **œuvre audio-visuelle** le médium associant image animée et son sans entrer dans la distinction d'ordre juridique et s'appuyant sur des aspects de distribution comme peut le proposer le CSA. Le film, le court-métrage, la publicité, la vidéo déposée sur la plateforme Youtube, l'émission télévisuelle et toutes autres désignations seront donc rassemblées sous le terme d'œuvre audio-visuelle, objet central de notre mémoire. Pour être davantage précis quant au type de médium à propos duquel nous allons mener notre analyse, nous nous proposons de définir comme **œuvre cinématographique**, les œuvres d'artistes émanant d'une intention propre à son ou ses auteurs, et ayant pour finalité la projection en salle de cinéma ou l'inscription sur support rendant possible sa diffusion. Seront ainsi concernées les œuvres dont le support est le **film**, qu'elles soient catégorisées en court, moyen ou long métrage. Si nous faisons le choix de parler d'**œuvre cinématographique** dans la suite de ce mémoire, ce n'est pas tant pour restreindre notre travail d'analyse à cette partie des œuvres audiovisuelles, puisqu'il pourrait être étendu à celles-ci et répondrait des mêmes principes, mais davantage pour situer notre analyse vis-à-vis du dispositif qui sera par la suite étudié et qui se focalise sur l'objet d'étude "œuvre cinématographique" comme définie précédemment.

2.2.2.2. L'intentionnalité dans l'œuvre audiovisuelle

Philippe Meirieu rappelle qu'avec l'image, il n'y a pas de « mécanique de transmission qui permettrait de donner à voir un objet à quelqu'un qui le recevrait **de manière passive**. »¹⁰ Il y a alors nécessairement une interprétation du récepteur puisque l'image répond d'une symbolisation que chacun va « décrypter » de par ses connaissances

¹⁰ MEIRIEU Philippe, « Les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui » dans « L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon.

et de par ce qu'il est. Il y a donc bien toujours un « **choc d'intentionnalité** entre celui qui la construit et celui qui la reçoit. »¹¹ Le point de vigilance qu'Alain Bergala touche du doigt à propos de ce « choc d'intentionnalité » est lié à la posture du spectateur face aux écrans, qui fait que celui qui reçoit l'image « a du mal à imaginer qu'il y aurait pu y avoir autre chose que ce qu'il voit, qui s'impose avec l'évidence des choses du monde, même s'il sait bien qu'il y a mise en scène, transformation du réel. »¹²

En effet, « en littérature, il est plus facile d'imaginer qu'avant les mots choisis, il y avait la page blanche, ou en peinture la toile vierge ; pour la simple raison que tout le monde s'est retrouvé un jour devant une page blanche à remplir de mots, et que tout le monde a hésité entre plusieurs mots qui auraient pu occuper la même place dans la phrase »¹³. Il n'en est pas de même pour l'œuvre cinématographique dont la réalisation et les aspects techniques sont éloignés de la culture scolaire et non spécialisée.

Il apparaît donc bien indispensable de faire prendre conscience aux enfants non pas seulement du point de vue que peut porter l'image, mais bien aussi de **l'intentionnalité de son auteur**. Et c'est là tout l'enjeu de l'éducation à l'image selon Philippe Meirieu que d'apprendre à voir, c'est-à-dire « **apprendre que voir est une intentionnalité.** »¹⁴ Comme dans une lecture de texte, on doit, dans la lecture d'images, prélever des indices et les confronter à l'intentionnalité de celui qui les a filmées et montées.

Cet « **apprentissage à voir** », Alain Bergala le pointe du doigt lui aussi à propos de l'approche qui doit être envisagée dans les écoles quant à l'objet « cinéma ». Il écrit en effet que le film ne doit pas être pensé « comme un objet mais comme trace finale d'un processus créatif, et le cinéma comme art. » Le film doit alors être pensé « comme la trace d'un geste de création », « non comme un objet de lecture décodable, mais chaque plan comme la touche d'un peintre par laquelle on peut comprendre un peu son processus de création. » L'idée n'est donc pas ni de recevoir l'image de manière passive, ni de chercher seulement le « vecteur idéologique » que voudrait véhiculer l'auteur mais bien **d'être en « recherche » et ainsi d'être attentif.**

¹¹ MEIRIEU Philippe, « Les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui » dans « L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon.

¹² BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, coll. « Essai », Cahier du cinéma, 2002.

¹³ Ibid.

¹⁴ MEIRIEU Philippe, « Les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui » dans « L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon.

Nous allons voir que le son, objet d'étude annoncé par notre question d'entrée, qui s'articule avec l'image dans le cadre de l'œuvre cinématographique, répond d'une **intentionnalité propre**, fortement influencée par l'image et l'influencant lui-même.

2.2.2.3. Le son dans l'œuvre audiovisuelle

Dans le cadre de l'œuvre cinématographique, on parle de **bande-son** lorsqu'on restreint l'œuvre à sa partie sonore. Le **son** de l'œuvre cinématographique peut alors être divisé en quatre composantes : les sons d'ambiance, les bruitages, les dialogues des personnages et la musique. Les sons d'ambiance et les bruitages sont quelques fois rassemblés sous la catégorie « bruitage », le grain d'analyse étant assez fin pour différencier ces deux composantes. Ces quatre éléments ne sont pas toujours présents en même temps dans la bande-son, voire complètement absents si on pense à certaines œuvres ne faisant pas intervenir de musique ou de dialogues entre les personnages. Les bruitages et dialogues entre acteurs peuvent être réenregistrés, et repris en postsynchronisation (après le tournage). Ils sont souvent amplifiés ou atténués en termes de rapport image/son, en fonction des choix du réalisateur, ou du responsable du volet « son ».

L'intentionnalité du volet sonore de l'œuvre cinématographique est à relier avec un concept de Daniel Deshays, nommé « **écriture du sonore** », que celui-ci définit comme « l'action de décider de l'assemblage et de la désignation des éléments, [de sa] construction en associant un certain nombre d'éléments ou en creusant la surcharge sonore du réel [qui permettra] la construction d'une forme ou une autre. »¹⁵

Il illustre cette intentionnalité en prenant l'exemple du film *Les vacances de M. Hulot* de Jacques Tati, dans lequel il explique que le réalisateur « est capable de ne pas faire entendre la campagne alors qu'on est à la campagne. On entend la voiture qui pétarade et à un moment elle monte une côte et elle cale. Et c'est au moment où elle cale qu'on entend les petits oiseaux. Mais deux secondes après, trois secondes après, il change de plan, un vélo passe puis une voiture dépasse le vélo et c'est terminé : il n'y a plus de campagne (plus de petits oiseaux) alors qu'on va encore être dans la campagne. » La surcharge sonore d'une telle scène est creusée abondamment pour attirer l'attention du récepteur sur les éléments qui ont de l'importance pour le réalisateur, à savoir le vacarme assourdissant que produit la voiture de M. Hulot, qui perdra même, quelques plans plus

¹⁵ DESHAYS Daniel, « L'écriture du son », rencontres nationales des pôles régionaux d'éducation et de formation aux images, Clermont-Ferrand, La Jetée, 3 février 2015, <http://transmissionimpossible.org/lecriture-du-son-au-cinema-par-daniel-deshays/>

tard, de ses boulons. Les sons surlignant la campagne ne peuvent être entendus, de par ce vacarme exagéré, que lors de l'arrêt du moteur, rien ne sert donc de superposer cette piste à celle du bruit de la voiture.

Tout l'enjeu d'un apprentissage de l'écoute du son au cinéma va être d'attirer l'attention sur « le processus global de réception du film sonore dans lequel ce qu'on voit est influencé par ce qu'on entend et réciproquement » qui définit **l'audio-vision** selon Michel Chion. Il ajoute qu'ainsi : « on projette sur l'image à partir de ce que l'on entend, et sur le son à partir de ce que l'on voit. »¹⁶ Deux types de perception découlent de ce processus, qu'il définit comme, d'une part, des perceptions « en plein » où « le son enrichit l'image d'une valeur ajoutée qui semble se dégager naturellement de celle-ci » et, d'autre part, des perceptions « en creux » ou par suggestion, où « un son est fortement suggéré par la situation de l'image mais est absent alors que d'autres sons sont entendus. »¹⁷

Les activités que peut mener Michel Chion autour de la description audiovisuelle et du rôle du son par rapport à l'image, tendent à faire reconnaître ce « **mécanisme de [...] projection** » que nous réalisons constamment en réception d'un film du fait de l'influence réciproque de l'audio et du visuel.

Pour continuer cette analyse, nous avons décidé, au vu de notre sensibilité personnelle, de centrer notre démarche sur **l'étude du rôle de la musique dans les œuvres cinématographiques**. Il convient alors de faire une distinction claire entre deux termes dont la distinction est souvent floue : bande-son et bande originale. La première est, comme nous l'avons vu, toute la composante sonore de l'œuvre, combinant voix, bruitages, et musique. La deuxième, par opposition, ne se compose que de la musique ajoutée a posteriori par le réalisateur, qu'elle ait été composée pour l'occasion ou non. **C'est cette dernière qui sera dorénavant notre objet d'étude.**

2.2.2.4. Le rôle de la musique au cinéma

Quand les **frères Lumières** présentèrent au public leurs premières productions cinématographiques en 1895, ils n'y associèrent **aucune musique**, ni aucun son. Durant les années qui suivirent, si un piano ou un orchestre étaient présents dans la salle de

¹⁶ CHION Michel, *Texte sur la question de la description du son dans l'analyse audio-visuelle*, 14 février 1999.

¹⁷ *ibid.*

projection, cela servait uniquement à couvrir le bruit de la projection. La musique n'avait alors, à cette époque, aucun lien avec le message transmis par l'image.

La réflexion sur le rôle que pourrait jouer un accompagnement musical n'apparaît qu'une dizaine d'années plus tard. D'abord, **Paul Fosse**, chef d'orchestre pour le cinéma Gaumont de la place Clichy à Paris, commence à lister des extraits de musique classique à jouer selon le type d'action que porte l'image. Il préconise par exemple de jouer l'ouverture de Guillaume Tell quand l'image montre un orage. Par la suite, en 1909 les producteurs des films Edison créeront le premier recueil du genre, nommé « Suggestion for music », puis chaque maison de production les copiera. La même année, Camille Saint-Saëns est amené à composer la première musique de film de l'Histoire, pour le film *l'Assassinat du Duc de Guise* d'Alain Calmettes, mais cette démarche ne sera copiée que plus tard, et les compositions originales commenceront à se multiplier uniquement à partir des années 1920.

Pendant ce temps, Paul Fosse des cinémas Gaumont continue son travail, et le précise : ces choix se font de plus en plus nets, et ses extraits classiques de plus en plus découpés pour coller à l'image et aux émotions du film.

Dès lors, face à l'utilisation grandissante de la musique comme **paraphrase** de l'image et à un cinéma devenant de ce fait de plus en plus insipide, une opposition va naître. Parmi les opposants, on trouve **Stravinski**, qui va jusqu'à dire que la musique de film est comme du « papier peint pour enjoliver le mur des images ». Aussi, selon **Maurice Jaubert**, compositeur de l'époque, les producteurs et les compositeurs avaient tendance à raconter l'action par la musique plus que par l'image, et de ce fait, une mauvaise mise en scène peut être rattrapée par une musique plus forte de sens. La musique perdrait alors son sens, et serait réduite à son « élément premier inorganique, le son »¹⁸. Au contraire, **Eisenstein**, réalisateur soviétique des années 1940, a créé la notion de « **contrepoint audiovisuel** »¹⁹ : il croyait que les effets visuels et les motifs musicaux se devaient d'être totalement concordants. Pour cela, il ne procédait au montage qu'après avoir reçu la musique qu'il avait commandée, pour découper chaque plan en fonction de la composition.

Dès lors, et tout au long de l'Histoire du cinéma, ces deux visions ne cesseront de s'opposer, visions coïncidant souvent avec l'image du rôle du cinéma qu'en ont les réalisateurs et les producteurs.

¹⁸ Cinéclub de Caen, "La musique au cinéma",
<https://www.cineclubdecaen.com/analyse/musiqueaucinema.htm>

¹⁹ *ibid.*

Avant de commencer toute étude de la musique au cinéma aujourd'hui, il convient de distinguer **deux sortes de musiques** présentes dans les films.

D'abord, si la musique provient de l'image, si elle est produite à l'initiative d'un personnage de la scène, si sa source se trouve directement ou indirectement dans le temps ou le lieu de l'action, même si cette source est une radio ou un musicien hors-champ, on parlera de « **musique en scène** » ou « **musique diégétique** », pour reprendre les termes de **Michel Chion**. Au contraire, si la musique ne provient pas de l'action à l'image, si elle a été rajoutée au montage, on parle de « **musique de scène** », ou de « **musique non-diégétique** », toujours selon Michel Chion²⁰.

Comme notre démarche didactique s'est centrée sur cette dernière, nous allons maintenant étudier plus précisément **quels rôles peut avoir la musique non-diégétique au cinéma**.

Le plus souvent, les réalisateurs choisissent de donner à la musique un **rôle discret de soutien** de l'image. Elle renforce alors l'émotion du ou des personnages, ou la portée dramatique de la situation. Elle garde alors le rôle que lui avait donné Paul Fosse au début du cinéma muet. Ensuite, quand elle ne se contente pas de faire de l'analogie, la bande originale peut permettre de donner une dimension dramatique à une situation d'apparence banale : une fenêtre ouverte peut devenir tragique, un personnage dans une voiture apparaît tout à coup nostalgique. Par exemple, dans *Carnets de voyage* de Walter Salles (2004), le réalisateur fait le choix de montrer à la toute fin du film plusieurs plans en noir et blanc, de personnes qu'aurait rencontrées le personnage du Che au cours de son périple en Amérique Latine, et l'ajout de la bande-son « de Ushuaïa à la Quiaca » donne un ressort dramatique à cette séquence.

Elle peut également **annoncer à l'avance une situation**. Par exemple, dans les *Dents de la mer* de Steven Spielberg (1975), les cordes angoissantes annoncent à l'avance que le requin va venir mordre l'enfant sur sa planche de surf.

Enfin, la musique donne aussi une **continuité à une suite de plans**, pouvant être distancés dans le temps ou dans l'espace, mais auxquels le réalisateur veut donner une impression d'unité. Michel Chion dit à ce sujet que la musique du film permet au personnage de traverser de longues distances et de longues coupures temporelles presque instantanément²¹. On peut donner comme exemple un extrait de *The Grand Budapest Hotel*

²⁰ Michel Chion, *L'audio-vision*, Armand Colin, 1990.

²¹ Ibid.

de Wes Anderson (2013), où le réalisateur s'est servi de « Society of the Crossed Keys » pour donner de la continuité à un événement se déroulant presque simultanément tout autour du monde. Comme le dit l'auteur d'*Audiovision*, la musique au cinéma agit comme un « passe-muraille »²²: elle communique instantanément avec les autres éléments de l'action. C'est bien-là la spécificité de la musique, parmi les autres éléments composant le cinéma : sa **temporalité**.

2.2.3. Problématique professionnelle et propositions didactiques

Au regard de la question d'entrée de notre mémoire et des éléments théoriques que nous avons pu mettre au jour dans la partie précédente, voici la problématique que nous avons pu formuler : **Comment faire comprendre à des élèves de cycle 3 que dans un film, la musique est le fruit d'une intentionnalité, tout autant que l'image ?**

Cette problématique nous a amené à nous interroger sur ce qui est mis en place aujourd'hui en termes d'éducation à l'image, et plus précisément dans notre cas, d'étude de la relation entre l'image animée et le son dans l'œuvre cinématographique. On peut tout d'abord remarquer que, si les textes-cadres ne définissent pas l'éducation à l'image comme un enseignement ou un thème à aborder à l'école, celle-ci fait son entrée tout de même dans les classes par les pratiques des enseignants et commence à prendre de l'ampleur. Il ne semble pas pouvoir en être autrement au vu des changements sociétaux de rapport à l'image et aux images, et de la place prépondérante que le numérique occupe dans les enseignements de l'école de la République.

Au cours de notre démarche, nous avons pu avoir accès à la pratique de deux professionnels mettant en place des dispositifs visant une éducation à l'image, et se focalisant plus précisément sur l'aspect sonore de l'œuvre cinématographique. La première est celle de **Sébastien D.**, coordinateur du pôle régional d'éducation à l'image. Au sein de ce "Pôle d'éducation à l'image" qui a été instauré par le "Centre National du cinéma et de l'image animée" (CNC), son rôle est d'identifier les demandes des acteurs du terrain, et d'ancrer plus profondément l'action cinématographique et audiovisuelle au cœur de la Région Auvergne, et ce en développant les liens entre les personnes ressources, les structures locales et les professionnels de l'image. Dans le cadre de ses missions en qualité

²² Michel Chion, *L'audio-vision*, Armand Colin, 1990

de partenaire de l'école, il intervient auprès d'élèves de **CM2**, classée REP+, de manière hebdomadaire. La seconde pratique que nous avons pu observer est celle de **Françoise L.**, qui participe depuis de nombreuses années avec sa classe au programme École et Cinéma. Avec celle-ci, nous avons pu échanger à propos d'un dispositif qu'elle a mis en place cette année en collaboration avec son intervenante en musique, pour sa classe **CE1** autour de la musique du film *Ponyo sur la falaise* de Hayao Miyazaki, film projeté dans le cadre d'École et cinéma.

Ces deux professionnels, de par leur statut vis à vis de l'école, ont abordé la **construction d'un rapport à la liaison image/son** dans l'œuvre cinématographique d'une manière qui a pu nous apparaître très éloignée de nos objectifs au début de notre échange. Cependant, dans la poursuite de notre analyse, nous avons pu relever de nombreuses similitudes d'ordre didactique et pédagogique. Nous allons maintenant en proposer une analyse, puisque celle-ci a nourri le dispositif mis en place dans la classe de l'enseignant que nous analyserons dans la suite de ce mémoire.

Une première approche axerait le travail autour du son d'un point de vue de l'**analyse** de celui-ci, par rapport aux différentes composantes que nous avons pu détailler dans la partie théorique, à savoir les bruitages, les voix et la musique. L'objectif de Françoise L., dans le cadre de son travail sur le son à partir de l'œuvre *Ponyo sur la falaise* de Hayao Miyazaki répond de cette approche. Il vise en effet à amener les élèves à être capable d'**ordonner une écoute musicale**, notamment celle d'une bande son. L'entrée d'une telle approche se fait donc par la musique, presque indépendamment de l'image animée. Les extraits sonores de l'œuvre sont consciencieusement choisis pour aider la construction de cette compétence d'analyse des élèves, et sont donc analysés assez finement hors contexte de la totalité de l'œuvre. Si l'analyse du son sera réinvestie et le rapport images animées/son discuté après visionnage du film, l'ensemble du travail sur la liaison entre l'image et le son est réalisé par Françoise L. à partir d'images fixes et ce notamment par souci matériel. Il y a bien des allers-retours entre l'image et le son qui sont faits, et ce d'un point de vue du ressenti, après ce travail d'analyse. L'association entre l'image et le son peut même être justifiée par quelques éléments de description des paramètres de la musique (intensité notamment) mais sans référence à l'intentionnalité de tels choix et de leur association dans l'œuvre cinématographique. Un travail de ce type peut davantage être envisagé, pour Françoise L., par la production par les élèves des bruitages d'un extrait d'œuvre, après analyse du « comment est-ce fait ». Les élèves ont

alors à s'interroger sur ce que doit comprendre le spectateur dans la scène, quels bruitages vont être nécessaires à l'appui de l'image. Ils peuvent alors s'engager dans une démarche de création sonore rendant bien compte de l'intentionnalité de cet aspect de l'écriture cinématographique.

Une seconde approche vise à attirer l'attention dès le départ sur **l'intentionnalité** des choix portés par les éléments identifiables de la bande son, et ce en associant notamment ces choix aux professionnels, et à leur démarche de réalisation du film. Sébastien D., utilise un "Serious Game" en introduction à tout travail sur le son pour l'image. Ce logiciel a été développé par la Jetée pour mettre à niveau les élèves dans le domaine du son et de la prise de son. Il balaye un certain nombre de champs : de la connaissance des différents micros utilisés en prise son au cours du tournage d'un film, en passant par des connaissances sur le son en général, ou sur la manière dont il est intégré à la scène tournée (son « in », son « hors champ », son « off »). Pour Sébastien D., il faut d'abord comprendre comment le son est enregistré pour être en mesure d'en expliquer les raisons, de comprendre les choix qui ont été faits au moment de l'écriture cinématographique et leur signification. Après ce temps de remise à niveau, l'entrée de l'approche du son et de sa relation à l'image se fait par le film. En effet, dans le dispositif qu'il a mis en place, des courts-métrages d'une vingtaine de minutes maximum sont projetés aux élèves, puis une discussion est organisée sur le cinéma, l'histoire du court métrage, mais aussi des aspects sociaux, générationnels, politiques, culturels, etc. On comprend donc que le film est le point de départ, mais que c'est en fonction de ces particularités en termes d'écriture cinématographique que la discussion et les apports sont orientés. La liaison entre les images animées et le son n'est un objectif spécifique que lorsque le film est intéressant de ce point de vue-là.

Cependant, les deux approches se rejoignent dans leur volonté **d'apprendre aux enfants à entendre**. Même isolé de l'image animée, nous n'avons pas naturellement, pour la plupart d'entre nous, les outils et les compétences pour analyser, sérier et identifier les éléments sonores choisis pour constituer la bande-son. Lorsque le support visuel est proposé avec sa bande-son, il est encore davantage important d'attirer l'attention des enfants sur une rigueur d'écoute, qui permette d'identifier les choix réalisés en matière d'« écriture du sonore » pour reprendre le concept de Daniel Deshays. Comme a pu nous le rappeler Sébastien D., lorsque l'on travaille sur une œuvre cinématographique l'œil perverti constamment l'écoute et il faut apprendre à isoler et analyser le son avant de

chercher à interpréter celui-ci en terme d'« écriture du sonore ». Il rejoint d'ailleurs les apports théoriques que nous avons pu faire précédemment en étudiant les travaux de Michel Chion.

C'est à partir de cet ensemble d'éléments, théoriques et professionnels, que nous avons rassemblés sur l'étude du son, et à partir du peu de traces de dispositifs ciblant la musique dans l'œuvre cinématographique à l'école élémentaire, que nous avons construit notre séquence pédagogique. Ce dispositif didactique vise à faire prendre conscience aux élèves de l'intentionnalité de l'écriture du sonore pour son volet musical, isolé des bruitages et des voix. Nous nous proposons maintenant de le décrire et de l'analyser.

3. ETUDE D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE

3.1. Éléments de méthodologie

S'il est apparu dès le choix du sujet de ce mémoire que les compétences en composition musicale de l'enseignant pourraient apporter une plus-value et faciliter la mise en place d'un dispositif sur la musique dans l'œuvre cinématographique, la construction de celui-ci s'est néanmoins fait à tâtons, et s'est empreinte des apports et des échanges avec Evald Maillet, Françoise L. et Sébastien D.. Si nous avons clarifié l'objectif général auquel devait répondre ce dispositif, il n'en restait pas moins que nous n'avions connaissance que de peu de dispositifs déjà mis en place dans les classes. La séquence qui a pu naître est allée puiser dans les approches que nous avons pu décrire précédemment, et nous avons dû constamment procéder par **essais/erreurs/modifications** tant les connaissances préalables des élèves et les possibilités et aléas du matériel support n'ont pu être découvertes qu'au fur-et-à-mesure.

Au terme d'un premier échange avec Evald Maillet, il a été retenu deux axes pour le dispositif à construire. D'une part, et après une première analyse de l'entretien que nous avons pu avoir avec Françoise L., nous avons d'abord axé le dispositif sur l'objectif de **donner à percevoir aux élèves les composantes de la bande son**. Nous avons pu en effet observer tout le travail de clarification et de mise en ordre de l'écoute que pouvait construire Françoise L. avec ses élèves et nous ne doutions pas de la nécessité d'une telle approche. Celle-ci permettait en effet de faire prendre conscience aux élèves qu'ils devaient se rendre attentifs à ce qui pouvait se passer du côté sonore de l'œuvre cinématographique, et ce par le biais des différentes « oreilles » (terme utilisé par Françoise L. pour organiser l'écoute avec des « oreilles » qui inventent, des « oreilles » qui

analysent et des « oreilles » des émotions [Cf. annexe I.A.]). D'autre part, le deuxième axe choisi a été de leur faire percevoir le rôle crucial de la bande son dans la construction du sens de l'objet audiovisuel, et ainsi de toucher du doigt l'**intentionnalité** du volet sonore, en étroite collaboration avec le volet visuel au cours de l'écriture cinématographique. En plus des activités d'écoutes qui semblaient découler d'elles-mêmes dans le cadre de ce dispositif, il a été décidé de penser une activité de **production par les élèves**.

En effet, l'attention consciente au sonore de l'œuvre cinématographique va passer par une analyse de celui-ci, et ce en essayant le plus possible d'adopter une « **pédagogie de la création** », comme l'entend et le décrit **Alain Bergala**. L'auteur explique qu'il « s'agirait de remonter en imagination à ce moment légèrement antérieur à l'inscription définitive des choses, où les multiples choix simultanés qui se posaient au cinéaste étaient sur le point d'être tranchés, à ce point ultime où les possibles étaient encore ouverts. » Une démarche centrale qui est réaffirmée dans les textes cadres régissant le métier de professeur des écoles, aujourd'hui. Alain Bergala conclut en disant que « c'est précisément pour que les élèves fassent eux-mêmes cette expérience que le passage à l'acte est indispensable. »²³

Cette activité de production sera, dans ce dispositif, la création de la musique d'un extrait d'œuvre cinématographique. La partie audio aura alors été enlevée et les élèves auront à associer des pistes enregistrées par l'enseignant, avec pour finalité de rendre l'extrait joyeux, triste, effrayant.

A la suite de cette activité de production, il a aussi été décidé de confronter les compositeurs en herbe à leur public (le reste de la classe) pour mettre davantage en valeur les choix qui ont été pris au regard d'autres possibles potentiellement présentés par un autre groupe.

Nous rejoignons ici l'analyse de **l'acte de création cinématographique** d'Alain Bergala pour ce qui est de l'opération mentale "**élire**". Il nous explique en effet qu'au delà de la fragmentation de la chaîne permettant création de l'objet film, il intervient toujours au cours des différentes phases du travail "les trois opérations mentales : élire, disposer, attaquer". L'élection correspondant aux "choix fait parmi d'autres possibles", la disposition

²³ BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, coll. « Essai », Cahier du cinéma, 2002.

amenant à placer les choses les unes par rapport aux autres” et l’attaque nécessitant de “décider de l’angle ou du point d’attaque sur les choses que l’on a choisies et disposées.”

Les premières écoutes avaient pour objectif de percevoir à quel point des musiques sont **caractéristiques** d’un **ressenti** associé notamment à la joie, la tristesse ou le suspens, qui peut modifier le sens véhiculé par les images. Lors de celle-ci nous avons pu percevoir la facilité et l’envie que les élèves avaient à vouloir expliquer ou prolonger ce qu’ils pouvaient comprendre des images influencées par la musique que nous proposons d’y associer. Nous avons donc décidé d’ajouter une **activité de production écrit** à notre dispositif, qui avait pour grande qualité d’engendrer peu de soucis matériels (nous étions à ce moment-là de la mise en place du dispositif assez embêtés par toutes sortes de soucis techniques avec les logiciels qui devaient être utilisés par les élèves au niveau de la classe-mobile de l’école). Nous détaillerons un peu plus en détail cette activité dans la suite de ce mémoire, mais nous trouvons intéressant d’évoquer ici le chemin parcouru dans la mise en place de ce dispositif, empreint d’essais/erreurs/modifications comme énoncé précédemment. C’est donc par souci matériel que sera décliné le dispositif de production en un travail par deux ou trois élèves, en autonomie au fond de classe, pendant la poursuite des activités pédagogiques de la classe. Ces activités avaient été pensées pour permettre un roulement au niveau de cet atelier de production. Il sera aussi ajouté en écho à l’entretien mené avec Sébastien D., un passage par la **découverte du métier de compositeur de musique** de film, qui, si elle n’avait pas été pensée initialement, s’est avérée importante à nos yeux, que ce soit pour renforcer l’idée d’intentionnalité de l’écriture musicale, ou pour faire une introduction au métier de compositeur de musique de film « en herbe », nécessaire pour la dernière partie de notre dispositif.

L’analyse de notre démarche sera permise grâce à l’enregistrement sonore de la plupart des séances et par la mise en place d’un **entretien d’autoconfrontation** portant sur la prise vidéo de la dernière phase du travail de composition musicale par les élèves : la présentation et la confrontation avec les ressentis du « public ».

3.2. Analyse a priori du dispositif

3.2.1. Description des outils

Dans le cadre de la mise en place de ce dispositif, nous avons utilisé le logiciel développé et proposé en accès libre sur internet par ARTE : **Soundworkshop**. Ce logiciel en accès direct, sans aucun téléchargement, nous a semblé dans un premier temps être facilement utilisable par la classe, puisque celle-ci était pourvue d'une classe-mobile et d'une connexion internet. Il n'y a donc pas eu de téléchargement à mener sur tous les ordinateurs qui auraient été utilisés pour le montage de la musique sur la vidéo. Il s'est cependant avéré après le test de l'ouverture du logiciel sur les ordinateurs de la classe mobile, que si celui-ci s'ouvrait sur tous les ordinateurs, il dysfonctionnait au niveau de la lecture des extraits sonores proposés et au niveau de leur association à la vidéo par le biais de la timeline. Le logiciel ne fonctionnait donc que sur l'ordinateur de la classe, branché sur le TBI. Ces aléas techniques ont donc nécessité pour la suite du dispositif, l'emprunt à une autre classe d'un ordinateur qui permettait le fonctionnement du logiciel et la mise à disposition de deux ordinateurs personnels de l'enseignant.

Si le choix du maintien de l'utilisation de ce logiciel a été conservé, c'est que celui-ci présentait plusieurs avantages pour son utilisation avec la classe. Tout d'abord, il mettait à disposition une **banque d'extraits de film** (sans sons), en noir et blanc pour la plupart, dont les droits sont maintenant passés dans le domaine public. En plus de ces extraits vidéo, le logiciel proposait des extraits de musiques de film, très caractéristiques par les ressentis qu'elles pouvaient véhiculer : tristesse, joie, suspens, peur.

De plus, ce logiciel donnait l'accès, après choix des éléments vidéo et sonores, à une **interface de montage image/son**, très simple et intuitive, et qui se contentait de proposer des pistes déplaçables sous la vidéo par le biais de la timeline, afin de les associer ou les superposer sur un maximum de trois pistes distinctes. Il était possible à tout moment d'écouter le résultat, du début ou à partir d'un point donné, sélectionnable à la souris.

Enfin, une fois connecté au logiciel par le biais d'un identifiant et d'un mot de passe, il devenait possible de télécharger sur la plateforme des extraits sonores de notre choix. Ce qui permettait aux élèves de produire leur bande originale à partir d'un corpus d'extraits musicaux proposés par l'enseignant.

3.2.2. Description du dispositif, analyse didactique à priori des films supports et description du scénario didactique prescrit

Nous nous proposons d'aborder dans cette partie de notre mémoire l'analyse didactique **a priori** des extraits d'œuvres-supports ainsi que la description du scénario didactique prescrit, et ce **de manière chronologique** et conjointe de la description du dispositif. En effet, la séquence qui a été mise en place a fait intervenir plusieurs extraits d'œuvres cinématographiques, qui ont pu de plus être choisis et découpés en fonction du scénario didactique, il nous est donc apparu davantage pertinent de les détailler au fur-et-à-mesure de la présentation du dispositif.

Tout d'abord, voici un **récapitulatif** des grands axes qui constituent notre dispositif :

1- Amener les élèves à **identifier les composantes de la bande son** d'une œuvre cinématographique.

2 - Amener les élèves à **percevoir le rôle crucial de la bande son** dans l'accès au sens de l'œuvre cinématographique.

Voici ensuite le détail de la séquence mise en place dans la classe de CE2/CM1 de Pierre :

Date de mise en œuvre et durée de la séance	Titre de la séance et place dans la séquence	Objectif de la séance
22 / 11 / 2016 - ~ 45'	Séance 1 : Découverte du logiciel de montage sonore proposé par la plateforme ARTE : Soundworkshop.	Se familiariser avec l'interface et les possibilités qu'offre un tel logiciel.
29 / 11 / 2016 - ~ 30'	Séance 2 : Analyse d'une bande son au regard des 3 composantes : bruitages, voix et musique.	Identifier et sérier les éléments composant la bande son d'une œuvre cinématographique au regard de ses trois composantes.
29 / 11 / 2016 - ~	Séance 3 : Le rôle de la	Appréhender le rôle de la musique dans

30'	musique dans l'œuvre cinématographique (1)	une œuvre cinématographique (1).
6 / 12 / 2016 - ~ 30'	Séance 4 : Le rôle de la musique dans l'œuvre cinématographique (2) - par groupe 1	Produire un écrit relatant le contexte et le " pourquoi " de la situation de l'extrait vidéo proposé (auquel a été substitué à la bande son originale une bande son "joyeuse").
8 / 12 / 2016 - ~30'	Séance 5 : Le rôle de musique dans l'œuvre cinématographique (2) - par groupe 2	Produire un écrit relatant le contexte et le " pourquoi " de la situation de l'extrait vidéo proposé (auquel a été substitué à la bande-son originale une bande-son "triste").
13 / 12 / 2016 - ~30'	Séance 6 : le rôle de la musique dans l'œuvre cinématographique (3)	Appréhender le rôle de la musique dans une œuvre cinématographique (2).
10 / 01 / 2017 - ~30'	Séance 7 : le métier de compositeur de musique de film	Connaître l'acteur professionnel responsable du volet musical de l'écriture sonore d'une œuvre et son rôle dans l'écriture cinématographique.
6 / 02 / 2017 au 14 / 02 / 2017 - en atelier : 15' à 20' par groupe	Séance 8 : Production de la bande originale d'un extrait de court métrage.	Réaliser la musique d'un extrait vidéo à partir de pistes assemblables et superposables pour rendre compte d'une intention en rapport au sens de l'image.
15 / 02 / 2017 - ~1 h	Séance 9 : présentation et confrontation au ressenti du public	Justifier de son assemblage de pistes pour créer la bande-son au regard du lien image-son. Mesurer le décalage qu'il peut y avoir entre effet recherché et ressenti réel du spectateur.

En introduction, nous allons détailler la **première séance**, de manière globale, en termes d'activités des élèves, de l'enseignant, et d'éléments semblant indispensables au bon déroulement de la séance. En effet, cette séance a posé un dilemme à l'enseignant **en amont** de sa mise en œuvre à cause notamment des problèmes techniques rencontrés lors du test matériel détaillé précédemment. L'objectif de cette séance était que les élèves se familiarisent avec l'interface et avec les possibilités qu'offre un logiciel de montage image/son tel Soundworkshop. L'élément vidéo et les éléments musicaux avaient été choisis par l'enseignant, et la découverte et la familiarisation se focalisaient donc sur les possibilités de montage image/son que pouvait offrir l'interface, avec ces trois pistes superposées et la possibilité d'associer de manière linéaire plusieurs extraits musicaux.

Avant de proposer cette activité, la **collecte orale** des représentations initiales des élèves sur ce que pouvait être le son au cinéma (entendu comme le son d'un film) a permis, à partir des propositions et de l'échange, de reconstituer les caractéristiques du son d'un film, à savoir ses trois composantes : les bruitages, les voix et la musique. L'élément musique a permis de faire le pont vers l'activité d'exploration qui allait alors leur être proposée sur les ordinateurs.

Seulement, après le test des ordinateurs à disposition dans l'école, il s'est avéré que seuls quatre ordinateurs pouvaient être mis à disposition des élèves pour découvrir le logiciel.

Deux choix s'offraient alors à l'enseignant : proposer un ordinateur pour les quatre pôles correspondant aux quatre coins de la classe et associer à ces quatre pôles des groupes de 5 à 6 élèves, qui pourraient écouter et manipuler en s'organisant au sein de chaque groupe. Le son sortirait alors par les enceintes des ordinateurs (on miserait sur le fait que l'éloignement des pôles et la polarisation de chaque groupe sur son ordinateur permette un visionnage et une écoute suffisamment confortable). Dans l'autre cas, on demanderait aux élèves d'amener des paires d'écouteurs et on leur proposerait deux ordinateurs en fond de classe pouvant accueillir 2 élèves (2 paires d'écouteurs pouvant être installées sur les ordinateurs à l'aide d'un switch.). Ainsi, on ferait passer les différents groupes en autonomie pendant qu'une activité permettant ce va-et-vient serait proposée au reste de la classe.

La première option a été retenue par l'enseignant, au regard d'une moindre difficulté d'organisation, et surtout de la volonté de créer une certaine émulation au sein de chaque groupe. Cet engouement devait permettre la découverte fine des possibilités

offertes par le logiciel, et de la formulation de premières remarques et interrogations quant à l'effet que pouvait engendrer l'association des musiques avec les extraits vidéo proposés.

Séance 2 : Analyse d'une bande son au regard des trois composantes : bruitages, voix et musique.	
Objectif : Identifier et sérier les éléments composant la bande son d'une œuvre cinématographique au regard de ces trois composantes.	
Durée : 30 minutes Dispositif : Classe entière	Film support : <i>The Last Marble</i> de Manjari Makijani : extrait 1 de 0'00 à 0'57 puis prolongation de l'extrait à 1'01(extrait 2) puis 1'23 (extrait 3).
Ce que les élèves font	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionnage de l'extrait et recensement de tout élément appartenant au volet sonore de l'œuvre cinématographique. 2. Rappel des composantes du son dans l'œuvre cinématographique 3. Classement des éléments recensés dans le tableau à trois colonnes reprenant les composantes du son dans l'œuvre cinématographique. 4. Anticipation quant aux raisons de la destruction de la construction du personnage principal. 5. Identification de ce que dit l'image et de ce que dit le son à propos de cette destruction (sans interprétation).
Ce que l'enseignant fait	<ul style="list-style-type: none"> - Projection de l'image - Distribution et articulation des prises de parole - Ecriture des éléments recensés et demande de précision si nécessaire - Orientation de l'écoute
Ce qu'il est nécessaire de faire pour que ça marche	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de l'extrait en fonction des éléments présents dans la bande sonore et des composantes représentées - Régulation des prises à parti des élèves quant à l'anticipation et soutien objectif de toutes les propositions recevables - Réorientation sur l'aspect étudié en exclusivité (image ou son) si

	nécessaire et différenciation entre observation/écoute objective et interprétation
--	--

Analyse didactique du film support :

Le choix de ce court-métrage, et de cet extrait en particulier, a été fait tout d’abord pour la richesse des deux composantes, bruitages et musique. La composante voix étant absente de l’extrait, cela a permis par la même occasion d’observer et de préciser que les trois composantes ne sont pas toujours présentes en même temps. Pour la composante « musique », tout l’intérêt de cet extrait résidait dans la quantité restreinte d’instruments choisis pour interpréter la composition, leur proximité avec la culture de reconnaissance instrumentale qu’on pourrait attendre d’enfants de CE2/CM1, et leur entrée successive qui permet une identification facile. En effet, la guitare était rejointe par le piano puis venaient le violon puis le violoncelle.

La deuxième raison du choix de cet extrait vient du fait que suivait directement à ce premier extrait une articulation entre l’image et le son intéressante à analyser avec les enfants, pour leur faire percevoir la « perversion » de notre écoute par l’image. En effet, le son amenait l’idée que la construction du petit garçon est détruite par un groupe d’enfants, alors que l’image ne valide cette hypothèse « sonore » que dans un deuxième temps. Cette analyse permettait donc d’introduire à la nécessité d’être attentif à ce qui se passe dans le son, et à l’intentionnalité de l’écriture sonore. En effet, l’image des enfants aurait très bien pu être montrée en même temps que leurs cris.

Synopsis *The last Marble* de Manjari Makijany :

(Traduction d’après la présentation de l’auteure et réalisatrice ²⁴)

Cette histoire parle d’un enfant de la rue de neuf ans qui construit des objets à partir de bric et de broc métallique. La destruction de sa plus précieuse création par une bande d’enfants de la rue lui brise le cœur et le laisse rêveur avec les seuls souvenirs et restes de sa construction. On le suit alors dans une journée d’aventures pour reconstruire sa création. Lorsqu’il associe les éléments qu’il a pu conserver, il réalise qu’il lui manque la dernière pièce de son œuvre : une dernière bille. Il met alors toute sa détermination pour trouver

²⁴ Synopsis *The Last Marble* : <http://thelastmarble.com/the-film/story/>

cette dernière bille.

Séance 3 : Le rôle de la musique dans l'œuvre cinématographique (1)	
Objectif : Appréhender le rôle de la musique dans une œuvre cinématographique (1).	
Durée : 30 minutes Dispositif : Classe entière	Film et extraits musicaux support : <i>The Queenshill cup at Castle Douglas</i> (extrait proposé par le logiciel Soundworkshop) et les extraits musicaux : <ul style="list-style-type: none"> - Ragtime 1 - Michel Korb 2 - Xavier Bussy 2 (proposés également par le logiciel)
Ce que les élèves font	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionnage de l'extrait vidéo sans son 2. Visionnage et écoute de l'extrait vidéo avec trois musiques différentes (joyeuse, à suspens/effrayante et triste, choisies par l'enseignant) 3. Expression du ressenti en fonction de l'association proposée 4. Expression du ressenti sur l'association « joyeuse/enjouée/légère » 5. Expression du ressenti sur l'association « à suspens/effrayante/sombre » 6. Anticipation orale de la suite de l'extrait en fonction de la musique proposée
Ce que l'enseignant fait	<ul style="list-style-type: none"> - Projection de l'image puis des trois variations avec les mêmes images mais des musiques différentes - Exigence de justification du ressenti par la description de la musique et apports de vocabulaire (lent, rapide, grave, aiguë, sautillante = rythmée)
Ce qu'il est nécessaire de faire pour que ça marche	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir choisi une image assez neutre visuellement en terme de ressenti - Avoir choisi des extraits musicaux exprimant un caractère joyeux/enjoué/léger, triste, à suspens/effrayant/sombre - Apporter les termes touchés du doigt en termes de description musicale.

Analyse didactique du film support :

L'extrait vidéo, fragment de *The Queenshill Cup at Castle Douglas*, a été choisi pour sa forme : le **documentaire**. En effet, l'écriture cinématographique d'un tel documentaire amenait un caractère assez neutre dans le ressenti face à l'image, ce qui était justement recherché dans le cadre de cette activité. De plus, l'exotisme du sujet (une compétition de curling en environnement naturel donc sur un lac gelé) permettait aisément l'anticipation d'une suite, en tenant compte du caractère de la musique.

Synopsis *The Queenshill cup à Castle Douglas* des studios de Glasgow Templar Films :

« Une centaine de joueurs s'éreintent. A y regarder de plus près, cette étrange compétition n'est autre qu'un tournoi de curling, sorte de pétanque sur glace. Le poids a une forme arrondie de vieux fer à repasser de fonte. Chaque joueur doit effectuer son lancer pour atteindre une cible, située à près de 40 m. Des cercles concentriques gravés dans la glace constituent la cible. Le diamètre du plus grand cercle mesure environ 3 m.

Ce film écossais est une actualité de 1952 produite par les studios de Glasgow Templar Films. Templar réalise alors des reportages pour NBC aux Etats-Unis, pour le Gaumont britannique et pour le nouveau service d'Informations Télévisuelles de la BBC écossaise, dans les années 1950. Templar Films fut actif de 1949 à 1980.

Il couvre la coupe de curling qui se déroule sur le Carlingwark loch, aux environs du Castle Douglas. Cette région du sud-ouest de l'Ecosse est la patrie originelle du curling.

Deux équipes de quatre personnes s'affrontent. La pierre doit atteindre une cible située en bout de terrain. Des appuis-pieds en métal stabilisent le premier lanceur. A l'autre bout, le second équipier indique le point à viser. Une fois lancé, les deux autres chassent l'eau devant le poids avec leur balai pour faciliter sa trajectoire. »²⁵

²⁵ Synopsis *The Queenshill Cup at Castle Douglas* : <http://cinema.arte.tv/fr/la-queenshill-cup-castle-douglas>

Séance 4 et 5 : Le rôle de la musique dans l'œuvre cinématographique (2)	
Objectif : Produire un écrit relatant le contexte et le "pourquoi" de la situation de l'extrait vidéo proposé (auquel a été substitué à la bande son originale une bande son "joyeuse").	
<p>Durée : 30' pour chaque séance</p> <p>Dispositif : groupes de 2 ou 3 et classe scindée en deux cours CE2 et CM1</p>	<p>Film et extraits musicaux support : <i>Le premier prix de violoncelle</i> d'un auteur anonyme</p> <p>Extrait de 1' à 1'20</p> <p>Deux extraits musicaux composés par l'enseignant : l'un à caractère joyeux/enjoué/léger l'autre à caractère triste/sombre.</p>
Ce que les élèves font	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionnage de l'extrait sans son (classe entière) 2. Description objective (sans interprétation) de l'image 3. Visionnage de l'extrait avec la musique à caractère joyeux/enjoué/léger par les CE2 en absence des CM1 (séance 4, inversion en séance 5) 4. Production d'un écrit racontant le contexte et pourquoi pas la suite de la situation visionnée et entendue
Ce que l'enseignant fait	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition de l'extrait vidéo puis de sa variation avec musique - Articulation de l'échange autour de la description de la séquence visionnée - Mise en groupes hétérogènes - Vérification de la bonne compréhension de la consigne - Etayage et gestion des groupes
Ce qu'il est nécessaire de faire pour que ça marche	<ul style="list-style-type: none"> - Isolement d'une séquence vidéo neutre - Choix de musique à caractère admis comme joyeux ou triste - Vérification de la non-interprétation durant la phase de description en classe entière - Rappel des sources d'inspiration à respecter à savoir

	<p>l'image mais aussi la musique en le ressenti qu'elle nous a communiqué (la production d'écrit doit prendre en compte la musique proposée et non la seule image sans contraintes supplémentaires)</p>
--	---

Analyse didactique de l'extrait support :

Le choix de cette séquence de l'œuvre du court métrage *Le premier prix de violoncelle* a été réalisé en fonction de la **neutralité** des images proposées, dans le sens d'une très grande possibilité d'interprétation, sans que l'image ne conditionne ni ne limite à priori ces possibilités. On peut en effet observer dans cette séquence des personnes se hâtant de déplacer tous les objets d'une pièce, puis, après l'intervention de l'un des leurs, leur départ et donc leur sortie de l'image : cela permet donc de laisser libre court à l'imagination des élèves, et de laisser une part importante de l'atmosphère de la séquence être influencée par la musique.

Synopsis *Le premier prix de violoncelle* d'un auteur anonyme :

« Déluge d'objets sur un pauvre violoncelliste. Ce musicien des rues vous laissera pantois !

L'artiste s'installe sur un pliant au beau milieu de la rue et se met à jouer. Bientôt, des fenêtres pleuvent des projectiles de toutes sortes sans pour autant couper l'inspiration du musicien... jusqu'à ce qu'une petite fille vienne lui offrir un bouquet de fleurs. Celui-ci remercie, salue et s'en va.

Film anonyme produit pour la société Pathé Frères, ce film court est particulier par son sens de la démesure. »²⁶

A la suite de cette séance, les élèves ont été amenés à réviser leurs écrits, puis une lecture en a été faite après visionnage à nouveau de la séquence sans le son. Les élèves ont

²⁶ Synopsis *Le premier prix de violoncelle* : <http://cinema.arte.tv/fr/premier-prix-de-violoncelle>

pu noter le clivage en deux catégories de productions en fonction de l'atmosphère se dégageant des écrits, et correspondant aux deux groupes d'élèves s'étant vus proposer une musique différente. Un échange a suivi, avec notamment la projection et l'écoute des deux variations de la séquence, et une discussion a été menée autour du rôle crucial de la musique dans l'interprétation que l'on pouvait faire d'un extrait d'œuvre. Cette remarque a été reliée à la nécessité pour le réalisateur de l'œuvre de choisir attentivement les musiques qu'il associera à ses images pour que le public « n'interprète pas de travers son histoire ». (Séance 6)

Dans le cadre d'une **septième séance**, les élèves ont été amenés à découvrir le métier de compositeur de musique de film à partir d'un documentaire proposé par le groupe Magasin N (entreprise de production audiovisuelle) dans le cadre d'une série télévisuelle intitulée *Quand je serai grand je ferai mon cinéma*. En effet, c'est très rarement le réalisateur qui a en charge la composition des musiques, même si la commande émane bien de lui, et suit ses directives et ses choix. Il semblait alors important pour l'enseignant de permettre aux élèves d'associer à la démarche de création musicale, l'acteur qui en est responsable au cours de l'écriture cinématographique. Le documentaire était intéressant de par le fait que la présentation n'était pas seulement théorique, mais qu'elle suivait le compositeur sur quelques jours, et permettait d'autant mieux d'imaginer son métier. Une séquence du documentaire présentait même la partie de composition à proprement parler, ainsi que l'explication des choix en fonction des paramètres de la musique que pouvait faire le compositeur de musique de film. La focalisation sur ce passage du document a permis de faire le pont avec la démarche de production qui leur serait proposée les séances prochaines.

L'intérêt d'une telle séance réside pour l'enseignant dans une **structuration** de l'idée d'une musique ayant un rôle crucial dans l'œuvre cinématographique qui a pu être touchée du doigt au cours des séances précédentes. Seulement, pour éviter, d'user d'une tournure impersonnelle qui rendrait vague et floue cette compétence en train d'être acquise par les élèves, il a fait le choix de l'ancrer au professionnel responsable quasi systématiquement de ce volet de l'écriture cinématographique, à savoir le compositeur de musique de film. Ainsi, une structuration du type « il faut être attentif à la musique de film car elle peut changer ce qu'on comprend de l'image » sera moins théorique et générale si on la formule en termes de mission du compositeur de musique de film : « le compositeur

de musique de film doit faire attention à ce que la musique aille bien avec ce qui est dit par les images. » (*Structuration construite à partir des propositions des élèves*). Si une structuration de ce type tend à simplifier le rôle attribué à la bande originale, à savoir en quelque sorte paraphraser l'image, elle en révèle cependant de la compréhension des élèves quant à une musique qui tout comme l'image est le fruit de l'intentionnalité de son auteur.

Séance 8 : Production de la bande originale d'un extrait de court métrage.	
Objectif : Réaliser la musique d'un extrait vidéo à partir de pistes assemblables et superposables pour rendre compte d'une intention en rapport au sens de l'image.	
Durée : 20' Dispositif : groupes de 2 par ordinateur, 2 ordinateurs en fond de classe, passage par roulement	Film et extraits musicaux support : Extrait de <i>Pickpock ne craint pas les entraves</i> proposé par le logiciel Soundworkshop 8 pistes musicales superposables et associables proposés par l'enseignant.
Ce que les élèves font	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ecoute des extraits musicaux ou visionnage de la vidéo et tests d'association et de superposition des pistes musicales proposées (test immédiat pour certains groupes) 2. Ecoute du rendu et modifications (création par tâtonnements) 3. Validation par les deux élèves du groupe et enregistrement
Ce que l'enseignant fait	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel et explicitation de la consigne et des contraintes imposées (Possibilité de mettre bout à bout les pistes proposées, de les superposer mais pas de chevauchement : les blocs devaient garder leur intégrité temporelle pour permettre la possibilité de superposition) - Rappel des fonctionnalités proposées par l'interface - Etayage technique au niveau du logiciel si nécessaire
Ce qu'il est nécessaire	<ul style="list-style-type: none"> - Choix d'un extrait vidéo permettant des choix musicaux

de faire pour que ça marche	<p>variés et mettant en scène un revirement de situation (changement de caractère)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition de pistes sonores associables et superposables - Clarté dans la consigne et les contraintes (Cf annexes IIB).
--------------------------------	---

Analyse didactique de l'extrait support

Le choix de l'extrait d'œuvre proposé parmi ceux à disposition dans le logiciel s'est porté en termes de possibilités de choix qui semblaient pouvoir être prises par les élèves d'un point de vue musical. En effet, tout l'intérêt de ce temps de travail était d'amener les élèves à produire des bandes originales différentes, rendant compte d'intentions différentes, en fonction de la compréhension qu'ils s'étaient fait de l'image.

Dans cet extrait, on pouvait observer un premier plan d'ensemble, montrant la mise sous les verrous de Pickpock par deux policiers et son attache aux chaînes présentes dans la cellule. Une fois ceux-ci sortis de la cellule, un très gros plan sur ses pieds enchaînés permettait de mettre en scène sa libération par rotation de ses chevilles et disparition des chaînes les liants auparavant, et ce grâce à un artifice créé en postproduction. Ainsi libéré de ses chaînes, le dernier plan laissait voir un Pickpock insouciant, qui entreprenait alors de fumer une cigarette dans l'enceinte de sa cellule. Ces trois plans amenaient trois atmosphères différentes, pouvant être appuyées par la musique et semblant pouvoir laisser une prise de décision et de choix quant aux ambiances musicales à associer à l'extrait.

Les huit pistes musicales proposées par l'enseignant avaient été composées de manière à ce qu'elles soient toutes associables et superposables, laissant une grande liberté de montage aux élèves. De par leur variété instrumentale et leur atmosphère, elles permettaient notamment la construction d'extraits de bande originale pouvant être associés à la tristesse, au suspens, à la joie, à la peur, à l'attente, au mystère...

Synopsis *Pickpock ne craint pas les entraves* de Segundo de Chomon :

« Pickpock est sous les verrous. Mais, plus insaisissable que Arsène Lupin, nulle chaîne ne lui résiste et il se joue des agents comme le chat d'une souris. »²⁷

Ce court-métrage présente un ensemble de variations burlesques d'une chasse à l'homme par les forces de la police usant de multiples effets de caméra pour nous jouer des tours.

Séance 9 : Présentation et confrontation au ressenti du public.

Objectif : Justifier de son assemblage de pistes pour créer la bande son au regard du lien image-son.

Mesurer le décalage qu'il peut y avoir entre effet recherché et ressenti réel du spectateur.

<p>Durée : 1 h</p> <p>Dispositif : Classe entière</p>	<p>Film et extraits musicaux support :</p> <p>Productions des élèves comprenant la partie vidéo proposée par l'enseignant et la création musicale par association et superposition réalisée par les élèves à partir des pistes musicales mises à disposition.</p>
<p>Ce que les élèves font</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Visionnage et écoute de la production d'un des groupes2. Expression des impressions et ressentis par le public (élèves dont ce n'est pas la production)3. Explication des choix et intentions des « compositeurs en herbe » quand à leur production4. Répétition du scénario pédagogique pour chaque groupe
<p>Ce que l'enseignant fait</p>	<ul style="list-style-type: none">- Projection des productions- Articulation des prises de paroles des élèves- Demande d'approfondissement, de clarification des intentions et choix réalisés durant la production

²⁷ Synopsis *Pickpock ne craint pas les entraves* : <http://www.imdb.com/title/tt0855966/combined> et https://www.senscritique.com/film/Pickpock_ne_craint_pas_les_entraves/448744

	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en regard des impressions et ressentis du public avec les choix et intentions des « compositeurs en herbe » - Election de la production la plus appréciée par le public - Demande de justification de quelques élèves à propos de leur vote.
<p>Ce qu'il est nécessaire de faire pour que ça marche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les choix et intentions similaires des différents groupes pour organiser l'ordre de passage des productions et éviter les redites dans les explicitations des choix réalisés par les groupes - Identifier et prendre note des pistes utilisées et potentiellement invocables dans l'explicitation des choix des groupes pour pouvoir les faire réécouter en support au discours des élèves - Préparer pour chaque groupe des questions amenant à clarifier et rendre explicite aux autres élèves les choix effectués. - Inventorier les éléments de vocabulaires relatifs à la description des pistes musicales pour étayer le propos des élèves

Suite à de nouveaux problèmes techniques de lecture des travaux réalisés par les élèves sur la plateforme web, il a été nécessaire pour l'enseignant de réaliser le montage des productions à l'aide d'un logiciel externe à Soundworkshop. Les réalisations musicales ont donc été exportées de Soundworkshop par enregistrement de la bande passante lors de l'écoute « online » des productions puis montées sur l'extrait vidéo grâce au logiciel Movie maker.

3.3. Analyse a posteriori du dispositif

3.3.1. Analyse a posteriori du déroulement des séances

Lors de cette analyse, nous évoquerons toutes les séances réalisées, à l'exception des séances 2,3 et 7, qui se sont déroulées comme prévu, et dont l'étude ne serait pas forcément intéressante.

Pour la séance 1

Rappel de l'objectif à atteindre :

- *Se familiariser avec les possibilités qu'offre un tel logiciel*

Lors de l'échange qui a débuté la séance, l'enseignant a pu se rendre compte que les élèves n'avaient pas conscience de la présence de la musique dans les œuvres cinématographiques. En effet, quand il a demandé aux élèves de quoi se composait le son, ceux-ci n'ont cité la musique qu'à la fin, et ce après un étayage massif de la part de l'enseignant. Nous avons donc pu nous rendre compte que ce que nous pensions acquis ne l'était en fait pas forcément pour tous, et que la séquence allait nécessiter beaucoup plus d'apports théoriques, pour faire conscientiser aux élèves que la musique avait un rôle dans l'écriture cinématographique.

À cause du blocage du logiciel en lecture au cours de l'activité et donc de la nécessité pour l'enseignant de recharger le logiciel plusieurs fois et pour plusieurs groupes, l'activité s'est avérée beaucoup moins riche que prévue et a dû être arrêtée en cours. Un bilan oral quant aux possibilités offertes par le logiciel et aux premières remarques et questionnements a été réalisé « à chaud », et une reprise de ces éléments face à l'interface projetée au TBI, et manipulée par l'enseignant, a été réalisée le lendemain.

Pour les séances 4 et 5 :

Rappel de l'objectif à atteindre :

- *Produire un écrit relatant le contexte et le « pourquoi » de la situation de l'extrait vidéo proposé*

Exemple de production pour les CE2 (musique joyeuse) :

« Ils lancent des sacs et ça les amuse. Ils font ça pour faire rire les gens qui les regardent à la télévision ou sur l'ordinateur et sur leur téléphone. Ils ont peut-être entendu un bruit ou quelqu'un venir et ils ont peur donc ils partent et ils ferment toutes les portes. »

Exemple de production pour les CM1 (musique triste) :

« Je pense qu'ils font un déménagement d'un personnage. Le propriétaire est mort, du coup les gens ont tout déménagé. J'ai ressenti beaucoup de tristesse... »

Avant de proposer aux élèves la composition réelle d'une bande originale, il semblait incontournable de s'assurer qu'ils aient tous vécu et ressenti le rôle crucial de celle-ci pour comprendre tout ce que cela pouvait signifier pour celui qui a à charge sa composition. Ainsi, la séance trois avait pu commencer à faire toucher du doigt aux élèves que suivant la musique proposée avec l'image, on ne projetait pas les mêmes interprétations de l'image. Cette séance se voulait d'aller plus loin encore puisqu'elle voulait montrer qu'en fonction de la musique choisie, celle-ci influait directement sur l'atmosphère qu'on pouvait alors interpréter des images. Cela pouvait même aller au-delà, puisque, deux bandes originales « opposées » dans le ressenti qu'elles pouvaient faire passer amenaient deux accès au sens des images opposés eux aussi. Les élèves ont pu commencer à comprendre le pouvoir de manipulation de la musique sur notre compréhension et donc être davantage sensible à cette nécessité de choix et d'affirmation d'une intention pour celui qui compose la musique ou celui qui en décide la teneur.

Pour la séance 6

Rappel de l'objectif à atteindre :

- *Appréhender le rôle de la musique dans une œuvre cinématographique*

« Ben non, c'était juste pour dire que c'était pas du tout pareil, qu'eux ils entendent des choses et nous on dit, enfin c'est pas qu'ils entendent des choses mais ils inventent un peu plus... »

(Remarque d'un élève à la suite de la lecture des productions clairement scindables selon qu'elles relatent d'une atmosphère sombre et triste ou gaie et joyeuse.)

On voit ici, la difficulté que peut avoir cet élève à s'extraire de sa compréhension globale de l'image, ce que Bergala met en évidence lorsqu'il explique à quel point il peut être difficile pour le spectateur d'« imaginer qu'il y aurait pu y avoir autre chose que ce qu'il voit, qui s'impose avec l'évidence des choses du monde, même s'il sait bien qu'il y a

mise en scène, transformation du réel ». L'élève, malgré l'exercice mené et son explicitation, ne semble pas concevoir qu'une intention marquée par le choix de telle ou telle musique puisse changer la compréhension que l'on peut se faire de l'image. Il reçoit inconsciemment l'image sans identifier et isoler l'influence de la musique qui a été choisie pour l'accompagner. On voit donc tout l'intérêt d'un tel exercice, pour aller au-delà de cette représentation de l'image, identifiée chez la plupart des gens et des élèves en particulier.

Pour la séance 8

Rappel de l'objectif à atteindre :

- *Réaliser la musique d'un extrait vidéo à partir de pistes assemblables et superposables pour rendre compte d'une intention en rapport au sens de l'image.*

La difficulté de la mise en place de cette séance a résidé dans les contraintes matérielles importantes qui s'étaient imposées au fil des premières séances nécessitant l'utilisation des ordinateurs et du logiciel Soundworkshop. Il a donc été fait le choix de ne proposer que deux ordinateurs permettant l'accès et l'utilisation de Soundworkshop, en fond de classe. Il a été demandé aux élèves d'amener et de prêter pour l'occasion des paires d'écouteurs personnelles qui permettaient alors à l'aide d'un switch d'écouter à deux par ordinateur. Les temps de productions ont nécessité la mise en place par l'enseignant d'une activité permettant des départs et retours d'élèves et ce pendant plusieurs séances à savoir une production d'écrit et sa révision. Cette planification a permis une bonne entrée dans l'activité et un déroulement optimal. En effet il n'y a eu que très peu d'interpellations de l'enseignant durant l'activité, et des résultats concordaient avec les attentes qu'il pouvait s'en faire. Il a tout de même été nécessaire de proposer l'activité durant un créneau d'APC pour deux des binômes, pour permettre une moindre étendue de cette phase de production, sur laquelle les élèves allaient devoir verbaliser et se justifier. Il fallait que les premiers élèves passés pour cette phase de production puissent se souvenir convenablement des choix qu'ils avaient effectués.

On peut aussi soulever à l'égard du bon déroulement de la phase de production, un questionnement quant à la mise en commun et l'exploitation de la mise en activité des élèves qui semble optimale en petits groupes, ici de deux élèves. En effet, si les groupes restreints ont permis un réel travail en interaction à deux et un confort dans les conditions matérielles de sa mise en œuvre, ils ont amené une discussion au cours de la mise en commun autour de neuf productions. Cette mise en commun a donc été ressentie par l'enseignant

comme assez longue et fastidieuse puisqu'elle a duré une heure, et ce malgré une réflexion pour discuter des productions similaires au même moment et limiter les redites et des longueurs.

Pour la séance 9

Rappel des objectifs à atteindre :

- *Justifier de son assemblage de pistes pour créer la bande son au regard du lien image-son.*
- *Mesurer le décalage qu'il peut y avoir entre effet recherché et ressenti réel du spectateur.*

Lors de cette phase, tous les groupes d'élèves sont passés au tableau comme il était prévu. Cependant, la phase d'échanges, et de justification n'a pas été aussi riche qu'escomptée. Les productions réalisées relevaient bien de choix faits au regard de l'image, et les élèves avaient bien réfléchi à cette association, à ce qu'elle apportait comme plus-value. Seulement, il apparaît que peu ont su expliquer les choix mis en œuvre, et ceux qui l'ont fait se sont contentés de mots vagues, expliquant souvent que comme l'image amenait un ressenti associé à la tristesse pour le spectateur, ils avaient choisi une musique transmettant cette même atmosphère. L'impression générale de la séance est alors troublante : l'objectif de compréhension du lien image/musique semble atteint pour la plupart, alors que la mise en mots compliquée pourrait laisser entrevoir que les élèves n'ont que partiellement compris la tâche qui leur était demandée.

Extrait du verbatim de cette séance

(**PE** sera utilisé pour les prises de paroles de l'enseignant, et leur **initiale** pour les élèves)

PE : Je vous réexplique le fonctionnement : je vais à chaque fois vous montrer une composition de 2 élèves. Ensuite je demanderai au public qu'il nous dise quel est son ressenti. Et pour finir les deux « compositeurs en herbe » viendront au tableau pour expliquer leur choix. Ils pourront aussi peut-être réagir à ce qu'on dit les autres camarades

N : *Mais si on a mis au pif comme moi du coup c'était pas un choix !*

PE : On en avait parlé hier, mais c'est pas vraiment comme tu dis du pif, du hasard. Parce qu'au final vous avez écouté les extraits d'abord, et vous vous êtes rendu compte qu'il y en a certains que vous préféreriez. Donc il va falloir que vous nous expliquiez pourquoi vous avez

préféré mettre tel extrait à tel endroit. Je pense que ça va très bien se passer. [...]

N : *Maître, comme j'entendais pas bien avec les écouteurs, je ne savais pas que  a donnait  a.*

PE : Et bien si pourtant, c'est votre travail. Les réactions des autres ?

L : *Au début c'est triste parce qu'il est attaché, mais après c'est joyeux parce qu'il se détache.*

PE : Oui, d'accord, mais là tu nous parles plus de ce que tu as vu à l'image. On va se concentrer sur ce qu'on entend, parce que c'est ça qu'ont composé les camarades.

N : *La musique du début elle est triste mais en même temps joyeuse.*

PE : D'accord, très bien, d'autres ressentis ?

Bon, je laisse la place au groupe, pour que vous nous expliquiez vos choix.

N : *Bin je sais pas.*

PE : Alors, comment avez-vous fait ?

N : *Faut que je réfléchisse*

PE : Vous avez deux parties, ça donne deux parties différentes.

T : *Maître quand tu dis  a, tu veux qu'on dise pourquoi on a fait comme ça ?*

PE : C'est ça !

T : *Bin au début c'est triste et après c'est joyeux parce qu'il est libéré*

PE : Et pour qu'on ressent  a, comment vous avez fait ?

N : *Bin on a écoulé des musiques et on a bien aimé*

PE : Et si vous deviez décrire les deux musiques...

T : *Bin la première elle est triste et joyeuse, et la deuxième elle bouge un peu plus donc elle est plus joyeuse*

PE : Un autre mot pour dire "qui bouge un peu plus" c'est plus "rythmée", vous connaissez ce mot là ?

Donc là vous avez choisi une musique plus rythmée, pour faire comprendre au spectateur que le personnage passe à l'action.

En ce qui concerne le décalage entre l'effet recherché et le ressenti réel, il s'est avéré que les élèves ont tous plus ou moins produit des associations semblables, donc la compréhension mutuelle était assez logique.

Un seul groupe a lu l'image proposée différemment et a rendu compte d'une proposition différente, elle aussi. Les autres élèves l'ont d'ailleurs immédiatement

remarqué (annexe IIA). Il aurait été intéressant d'attirer davantage l'attention sur le bien-fondé de cette production, sur sa pertinence au regard de l'intention des « compositeurs en herbe », directement liée à leur compréhension de l'image. Cela aurait pu permettre de réexpliquer l'objectif surplombant cette séance, à savoir qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise production, mais bien des productions rendant compte d'intentions et de choix différents. Il aurait alors fallu faire un lien direct avec les choix et les intentions que peuvent proposer le réalisateur, ou le compositeur de musique de film, dans le cadre de l'écriture cinématographique.

3.3.2. Vision globale a posteriori sur le dispositif didactique mis en place

Pour créer une séquence devant faire comprendre aux élèves le rôle de la bande originale dans une œuvre cinématographique, nous pensions au départ que, puisque rien n'avait été fait de la sorte auparavant, nous aurions une grande liberté didactique et pédagogique. Cependant, plusieurs contraintes nous ont obligés à faire des choix et à restreindre nos possibilités d'action.

Pour commencer, comme peu de recherches avaient été menées sur le sujet, et que nous ne disposions pas de dispositifs pédagogiques préalablement mis en place dans des classes de ce niveau, nous avons dû procéder par **tâtonnement**. En effet, il nous était quasiment impossible de connaître les conceptions d'enfants de cet âge sur les œuvres cinématographiques, ainsi que sur les bandes originales. Nous ne savions pas non plus quelle démarche privilégier, par quoi commencer, et par quelles étapes poursuivre. Nous avons alors dû procéder en adaptant le dispositif à la fin de chaque nouvelle séance, en fonction des réactions des élèves.

Ensuite, la contrainte matérielle nous a obligés à nous adapter pour réussir à transposer didactiquement les dispositifs que nous avons pu découvrir dans une mise en place techniquement optimale, comme celle de Sébastien D. à la Jetée. D'abord, travailler à partir d'œuvres audiovisuelles nécessite forcément l'accès à un **matériel informatique conséquent**, notamment pour du travail en petits groupes sur une composante sonore, qui implique d'utiliser des casques. Même si la classe dans laquelle nous avons mis en place le dispositif possède une classe mobile reliée au réseau internet de l'école, il a été, dans les faits, compliqué de mettre en place une séance utilisant celle-ci. En effet, les ordinateurs à disposition n'ont pas ou peu été suivis, nettoyés et mis à jour, notamment au niveau des

plug-ins, et des dysfonctionnements survenaient rapidement lors de l'utilisation de logiciels et d'interfaces « online ».

Aussi, le logiciel choisi, Soundworkshop avait des avantages, comme des inconvénients. Il nous a d'abord permis d'utiliser des extraits vidéo libres de droits. En outre, par son utilisation, il était assez accessible aux élèves, puisqu'il permettait une manipulation par bloc-pistes facilement positionnables sur la timeline située sous l'extrait visuel.

Cette simplicité et les contraintes imposées par l'enseignant quant aux possibilités de disposition des pistes ont pu amener une certaine **uniformisation** des productions finales des groupes d'élèves. En effet, les possibilités proposées par l'enseignant résidaient dans la superposition et la juxtaposition des pistes proposées. Cependant, ces possibilités ne pouvaient correctement fonctionner que s'il y avait bien superposition et juxtaposition exacte des pistes, pour que l'écriture musicale garde sa cohérence, qu'un changement de bloc-piste arrive bien à la fin d'une mesure (unité de temps dans l'écriture musicale) et donc que la mélodie ne soit pas brusquement coupée. De même pour que les pistes puissent se superposer en plusieurs voix il fallait que le début des mesures corresponde et concorde tout au long de la production et donc que cette rigueur dans l'agencement des blocs soit respectée. Ces contraintes ont amené beaucoup de groupes à produire une musique composée de « trois blocs fois trois voix », et ce malgré l'appui insistant quant à la possibilité de n'utiliser qu'une des voix ou de ne superposer que 2 voix et même de laisser des silences. Il aurait sûrement pu être intéressant de proposer un temps, même en manipulation collective sur TBI, de recueil et de collecte des possibilités d'association de ces blocs-pistes à lier à une représentation schématique et la création d'un affichage. En effet, seuls certains élèves se sont autorisés la création de silences dans la musique ou l'utilisation d'une seule voix.

Certains élèves ont même été jusqu'à recouper certaines pistes pour ne travailler qu'en linéaire sur une voix mais en menant une analyse plus fine du découpage et de l'alternance des pistes proposées. Nous avons dû pour rendre compte de leur travail de manière correcte musicalement, procéder à une reprise experte de ce découpage pour permettre le respect des mesures et de l'écriture musicale.

Voici les productions de deux groupes d'élèves :

The screenshot shows the SOUNDWORKSHOP software interface. At the top, there are navigation tabs: ACCUEIL, **CRÉATION**, GALERIE, LIENS, and AIDE. The user is logged in as 'Utilisateur ecolestamant' and can click 'SE DECONNECTER'. The project name is 'son au cinéma_initial'. On the left, a 'BIBLIOTHÈQUE' lists audio clips: Extrait_02, Extrait_03, Extrait_04, Extrait_06, Extrait_07, Extrait_08, and Extrait_05. The central video preview window shows a black and white image of a stone building with a window and a door. Below the video is a zoom control set to 'X1'. The timeline shows three tracks: PISTE 1 with EXTRAIT_05, PISTE 2 with EXTRAIT_06 (highlighted in green), and PISTE 3 with EXTRAIT_02. At the bottom, there are buttons for ÉDITION, MIXAGE, DUPLIQUER, SUPPRIMER, ENREGISTRER, and RECOMMENCER.

The screenshot shows the SOUNDWORKSHOP software interface. At the top, there are navigation tabs: ACCUEIL, **CRÉATION**, GALERIE, LIENS, and AIDE. The user is logged in as 'Utilisateur ecolestamant' and can click 'SE DECONNECTER'. The project name is 'son au cinéma_initial'. On the left, a 'BIBLIOTHÈQUE' lists audio clips: Extrait_01, Extrait_02, Extrait_03, Extrait_04, Extrait_06, Extrait_07, and Extrait_08. The central video preview window shows a black and white image of a stone building with a window and a door. Below the video is a zoom control set to 'X1'. The timeline shows three tracks: PISTE 1 with EXTRAIT_07, PISTE 2 with EXTRAIT_06 (highlighted in green), and PISTE 3 with EXTRAIT_08. At the bottom, there are buttons for ÉDITION, MIXAGE, DUPLIQUER, SUPPRIMER, ENREGISTRER, and RECOMMENCER. At the very bottom, there are links for 'CONDITIONS GÉNÉRALES D'UTILISATION' and 'CONTACT | CRÉDITS'.

Pour répondre à cette envie légitime de davantage de liberté dans l'acte de composition sans alourdir de manière trop conséquente les concepts musicaux à connaître par les élèves pour procéder à l'exercice, il aurait peut-être pu être envisagé une **production en deux temps**. Un premier temps correspondrait exactement au travail proposé dans la séance mise en place, avec les mêmes contraintes que celles détaillées précédemment, et un deuxième temps aurait été celui où le travail aurait pu s'affiner en passant par une commande à l'enseignant, en termes de réduction de piste et de leur assemblage, de fondus sonores, de jeux sur les volumes, etc.

On voit que la mise en production des élèves sur cet aspect musical de l'écriture cinématographique, amène de par la **complexité des concepts techniques et de théorie musicale**, des choix à faire en termes de richesse et de libertés de création proposées, à réguler en terme de lourdeur et de complexité du dispositif.

On peut alors aussi se poser la question de l'utilisation d'un tel logiciel. Il aurait pu être nécessaire alors d'en changer, pour choisir d'utiliser Windows Media Maker par exemple. Travailler avec ce dernier aurait évité que les séances dépendent de la connexion internet de l'école. Cependant, même si les productions des élèves auraient été plus diverses, la prise en main de ce logiciel aurait sûrement demandé beaucoup plus de temps. On aurait dû alors dédier plusieurs moments en classe entière pour la familiarisation avec le logiciel. Or, la séquence présentée a déjà nécessité neuf séances. On voit donc que la contrainte du matériel, qui englobe les ordinateurs tout autant que les logiciels, a réduit notre capacité à créer un dispositif « idéal », correspondant à nos souhaits de départ.

En outre, puisque notre séquence se basait principalement sur la **musique**, elle était fortement en lien avec les ressentis des élèves, et avec leur perception. Or, il est assez compliqué de rendre les élèves conscients des émotions que leur provoque une musique. On voit bien d'ailleurs que lors de la dernière séance, les élèves manquent de vocabulaire pour mettre des mots sur les choix qu'ils ont fait, sur les musiques qu'ils ont sélectionnées. Ceux-ci disent en effet souvent uniquement « c'est joyeux », « c'est triste », et voir même « c'est triste et joyeux », ou « c'est bizarre », mais ne sont pas capables d'en expliquer les causes. Même si l'enseignant a tenté d'amener du lexique pour caractériser les extraits sonores, (strident, ...), il semblerait que ce vocabulaire n'ait pas été suffisamment intériorisé pour être réutilisé à bon escient. On peut alors penser qu'il aurait fallu faire en parallèle une séquence poussée d'écoute musicale, pour que les élèves soient en mesure de caractériser un extrait musical, et de lier une émotion à une particularité de cette musique.

Cependant, des dispositifs didactiques auraient sûrement aidé les élèves à conscientiser leurs choix, notamment pour la dernière partie de la séquence. On aurait pu, par exemple, leur expliciter dès le départ qu'ils allaient devoir expliquer leurs productions devant leurs camarades à la fin de la séquence, et leur demander de noter sur une feuille photocopiée à quel moment ils inséraient tel extrait et pour quelle raison. Ainsi, ils auraient probablement plus réfléchi à leurs décisions, puis, lors de la phase finale, ils auraient davantage été en mesure d'expliquer leurs productions. En outre, l'enseignant aurait pu relever ces feuilles, et aurait mieux été capable de savoir ce que les élèves allaient dire, il aurait ainsi pu étayer davantage en posant des questions orientées pour les élèves bloqués par la tâche de l'explication à l'oral, au plus proche de leurs intentions lorsqu'ils étaient en situation de composition. En effet, l'enseignant avait pu préparer ce type de question mais uniquement à partir des productions des élèves et des questions qu'il lui semblait intéressantes de poser pour mettre en valeur telle ou telle marque de choix faits par le groupe.

Voici des extraits de la préparation de l'enseignant

⑧

ritornelle rigoureuse
rythmique mardo

silence
puis
Basses posées

avec rythmique
mélodique à suspens

Thomas / Carla

triste
++
rythme'

mystère
puis triste
peut
++

puis joie résolution
devant

→ dès le début vous avez mis quelque chose d'assez rythmé, pourquoi ?
Après la première partie et la seconde, vous n'avez changé qu'une piste : asseurs rythmés qui est devenue des rythmés ?

⑤

rythmique mardo.
varies rythmés
mél. base à
suspens

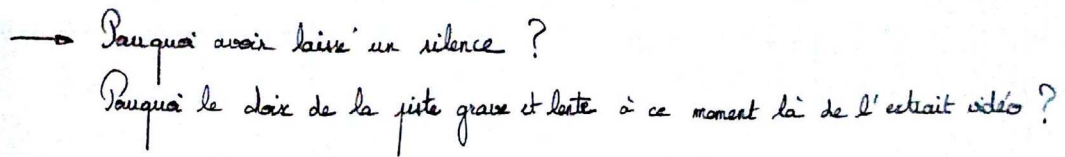
rythmique mardo
sco. rythme
mél. base à
suspens

Pierrick / Driilon

Mystère, suspens
(joyeux)

+ suspens ++

triste



→ Pourquoi avoir laissé un silence ?
Pourquoi le choix de la piste grave et basse à ce moment là de l'extrait vidéo ?

Pour toutes ces raisons, on peut alors penser qu'il aurait fallu beaucoup plus de temps disponible pour que les élèves arrivent à conscientiser le rôle de la musique dans l'œuvre cinématographique. Si l'organisation de l'année scolaire l'avait permis, il aurait peut-être fallu procéder par projet interdisciplinaire : la tâche finale aurait été plus ambitieuse, mais la thématique aurait été abordée dans d'autres matières, comme l'éducation musicale, le français, ou les arts visuels.

4. RESULTATS ET DISCUSSION

4.1. Les allants-de-soi

- **Les élèves ont conscience qu'il existe une bande originale dans les œuvres cinématographiques. Ils partent donc avec des « bases ».**

Nous pensons, en commençant à construire le dispositif didactique, que les élèves en âge d'être en classe de CE2 ou CM1, avaient conscience que le son du film était entre autre composé d'une bande originale. Cependant, les échanges ayant eu lieu lors de la première séance ont montré que ce n'était pas le cas. Il apparaît alors qu'il est plus complexe de travailler sur la musique que sur l'image de l'œuvre audiovisuelle, puisque les élèves ont conscience de l'existence de l'image, alors qu'ils n'identifient pas nécessairement la présence d'une bande originale. Il convient donc de multiplier les recours didactiques pour faire comprendre l'importance de cette musique dans le film.

Cependant, grâce aux entretiens que nous avons pu mener au cours de nos recherches, nous avons pu nous rendre compte que cette sensibilité, ou insensibilité des élèves, était très aléatoire. En effet, selon Sébastien D., pour ses élèves de CM2, « le son pour eux au début c'est la musique sur les films et ce n'est pas que ça ». Celui-ci continue en disant que les élèves n'entendent pas « les crissements de pantalons, les bruits de pas, les trucs comme ça, les trucs auxquels on ne fait pas attention, mais si c'est là c'est que ça a une utilité, ce n'est pas uniquement pour faire réaliste, et ça peut avoir des incidences en terme d'écriture cinématographique et de sens dans le film ». On comprend qu'au vu de cette réceptivité variante, il conviendrait dans tous les cas de faire une évaluation

diagnostique en début d'étude, pour mieux connaître les connaissances des élèves en la matière.

- **Il est facile de comprendre les émotions que nous font ressentir une musique et de les expliquer.**

De par nos études musicales, il semblerait que nous ayons confondu l'inné et l'acquis dans notre rapport à la musique. En effet, s'il nous est facile de centrer notre attention sur la musique pendant le visionnage d'un film, et s'il nous est facile également de mettre des mots sur ce que l'on entend, et sur nos ressentis, il s'est avéré plus compliqué que prévu de faire accéder les élèves à ces capacités-là. Comme nous l'avons dit, un travail d'écoute et de description d'extraits musicaux à mener en amont ou en parallèle semble incontournable.

4.2. Moments critiques

- **L'enrôlement naturel et spontané des élèves pour certaines activités**

L'association d'une musique à un extrait vidéo volontairement neutre provoque nécessairement et naturellement l'invocation de l'imaginaire par les élèves comme on a pu le voir au cours de la séance 3. En effet, à la suite des premières prises de parole pour exprimer leur ressenti, des élèves ont tout de suite manifesté leur envie de proposer une « suite » ou des événements qui pourraient survenir et ce, à partir de ce que leur inspirait la musique. Ainsi, après visionnage et écoute de l'extrait de « The Queenshill Cup at Castle Douglas » associé à une musique sombre qui nous maintenait dans le plus grand suspense, une élève a rapidement fait une remarque incontrôlée évoquant la possibilité que le lac se fissure et que les participants de ce championnat chutent dans les eaux glaciales.

Nous pensons qu'il est judicieux de pointer du doigt ce moment dans le sens d'un moment critique, puisqu'il le fut alors pour l'enseignant, qui était encore en réflexion et en construction de la suite du dispositif. Le dispositif a alors naturellement été proposé par les élèves, en quelque sorte. En effet, en rebondissant sur les propos de l'élève, c'est toute une émulation qui s'est créée autour de cette activité d'invention, motivant énormément les élèves qui levaient alors, pour la plus grande partie de la classe, leur main pour proposer un scénario que leur inspirait la musique.

L'enrôlement dans la tâche qui a suivi, à savoir la simple transposition de l'activité d'invention à l'écrit à partir d'un nouvel extrait et d'une nouvelle musique (séance 4 et 5), s'était menée naturellement et il ne restait plus en quelque sorte qu'à profiter de

l'engouement des élèves. D'autant que cette situation a pu mener à une réflexion et une structuration quant au rôle crucial de la bande son dans l'œuvre cinématographique et la nécessité pour celui qui en est le responsable au cours de l'écriture cinématographique de la choisir ou de la composer avec grand soin.

4.3. Dilemmes

Au cours de cette séquence, de nombreux dilemmes ont pu survenir, notamment en rapport avec les difficultés matérielles qui ont pu survenir et qui ont été abordées au cours de la description à priori du dispositif.

Nous nous proposons ici, au-delà de cette considération matérielle, de développer deux dilemmes d'ordre plus général puisque relevant des choix au niveau des activités proposées dans le cadre du dispositif.

- **Peser le confort matériel et pédagogique au cours de la phase de production avec la durée de la mise en commun**

Dans le cadre de la réflexion quant à la mise en place de l'activité de production et même durant la tenue de la mise en commun en classe entière, nous avons pu nous interroger sur l'organisation retenue. En effet, si le choix d'un travail en binômes sur deux postes en fond de classe a permis un confort matériel et pédagogique très intéressant, il a entraîné une mise en commun et un retour sur les productions assez lourds. Cette organisation a généré neuf groupes de deux (pour la classe de l'enseignant d'un effectif assez faible de 18 élèves) et donc neuf productions à traiter avec à chaque fois, visionnage et écoute de la production, expression du ressenti du public, explicitation des choix pris au cours de la production par les « compositeurs en herbe » et étayage de l'enseignant. Cette séance en collectif oral a duré une heure, et l'enseignant a ressenti un certain désengagement des élèves en fin de séance. Il semblait cependant incontournable de laisser la parole à tous les groupes et de proposer à la classe ce tour de table des créations plurielles mais toutes pertinentes puisque relevant de choix et d'intentions dans l'association entre l'image et la musique. En ouverture à ce questionnement, il aurait peut-être pu être envisagé de séparer cette séance en deux séances réparties de part et d'autre d'une pause récréation.

- **Peser la proposition d'une grande richesse et d'une grande liberté dans l'acte de création avec la lourdeur de la préparation pour l'enseignant, la complexité matérielle et la durée du projet**

Il a aussi pu être évoqué durant l'analyse à posteriori du dispositif des pistes d'amélioration quant aux possibilités offertes durant l'acte de création, notamment pour palier à une certaine uniformisation des productions.

Il n'a en effet été proposé que des possibilités restreintes d'assemblage des pistes au regard de la cohérence générale de la composition musicale auquel cela allait pouvoir donner lieu. Voici deux évolutions envisageables à ce dispositif qui permettraient une plus grande liberté de création aux élèves avec la possibilité notamment :

- D'utiliser un logiciel plus riche au niveau des possibles offerts par l'interface que Soundworkshop ;
- De proposer, après premier assemblage tel que proposé par le dispositif mis en place, une deuxième phase d'affinage des intentions avec un travail sur la modification de la durée des pistes proposées, du volume, et des entrées de pistes plus libres que celles engendrées par les blocs superposables.

On peut observer cependant que l'augmentation en richesse et en liberté au niveau de l'acte créateur de l'élève, s'accompagne nécessairement d'une lourdeur de préparation et d'une complexification des compétences à acquérir par les élèves pour pouvoir créer en autonomie. Le volume horaire consacré à l'acquisition de ces compétences nécessiterait la prise en compte d'une séquence beaucoup plus longue.

5. CONCLUSION

En synthèse quant à cette réflexion sur la manière d'aborder le volet sonore ou musical d'une œuvre cinématographique, il nous est apparu très clairement que des compétences de l'ordre des prérequis sont à construire avec les élèves, ou à vérifier dans le cadre d'une évaluation diagnostique, si l'on veut atteindre les objectifs que l'on s'est fixés.

D'abord, il est indispensable de développer les capacités d'écoute et de discrimination auditive des élèves, pour que par la suite, ils soient en mesure de faire des liens entre la bande-son, ou la bande originale, et l'image de l'œuvre cinématographique.

Ensuite, puisque les élèves ont en général peu de savoirs sur ces sujets, il semble indispensable que l'enseignant passe par un apport de connaissances, pour les aider à se représenter l'acte de création, et les réflexions des réalisateurs et compositeurs sur l'écriture cinématographique.

Enfin, passer par la production doit leur permettre d'intégrer ces connaissances et ces considérations de professionnels, et de nourrir leur réflexion.

Au cours de cette séquence menée en CE2/CM1, les élèves ont pu comprendre que la bande originale d'un film était le fruit de décisions de professionnels, qui décidaient du lien image/son qu'ils voulaient donner à leur production finale. Alors, nous pouvons dire que l'intentionnalité des choix a été identifiée et vécue par cette classe. Cependant, elle n'a pas été explicitée clairement, et il aurait manqué des temps de classe dédiés à cette explicitation. Par la confrontation avec d'autres genres audiovisuels, en EMC par exemple, les élèves auraient pu prendre conscience du pouvoir de « manipulation des ressentis » de la bande son. Or, la séquence présentée, composée de neuf séances, est déjà très longue. On voit donc que si un projet alliant éducation à l'image, EMC, Français, Education Musicale, Histoire des Arts, avait pu être mené tout au long de l'année, nous aurions pu conduire les élèves vers une capacité d'analyse beaucoup plus fine, pour qu'ils soient en mesure d'aborder avec un esprit critique le visionnage d'une œuvre audiovisuelle.

6. BIBLIOGRAPHIE

➤ Bibliographie liée à la thématique

BERGALA Alain, *L'hypothèse cinéma*, coll. « Essai », Cahier du cinéma, 2002

CHION Michel, *L'audio-vision*, Armand Colin, 1990

CHION Michel, *Texte sur la question de la description du son dans l'analyse audiovisuelle*, 14 février 1999.

MEIRIEU Philippe, « Les enjeux de la formation à l'image aujourd'hui » dans « L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon

MEIRIEU Philippe, *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Labor, 2006

➤ Sitographie

- CSA, « Que regardent les enfants » : <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Jeunesse-et-protection-des-mineurs/Nos-enfants-et-la-television/Que-regardent-les-enfants>

- CSA « Les œuvres cinématographiques et audiovisuelles » : <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/La-production-des-oeuvres/Les-oeuvres-cinematographiques-et-audiovisuelles>

- CinéClub de Caen « La musique au cinéma » : <https://www.cineclubdecaen.com/analyse/musiqueaucinema.htm>

- **DESHAYS Daniel**, « L'écriture du son », rencontres nationales des pôles régionaux d'éducation et de formation aux images, Clermont-Ferrand, La Jetée, 3 février 2015, <http://transmissionimpossible.org/lecriture-du-son-au-cinema-par-daniel-deshays/>

- IPSOS, Matthieu Guillaume : « Que regardent nos enfants ? » : <http://www.ipsos.fr/communiquer/2015-11-10-que-regardent-nos-enfants>

- Magasin N : <http://magasin-n.com/portfolio/quand-je-serai-grand-je-ferai-mon-cinema/> :

- Quand je serais grand je ferais mon cinéma : le compositeur de musique de film : <https://www.youtube.com/watch?v=W8lhFNFBv4>

- Synopsis *The Last Marble* : <http://thelastmarble.com/the-film/story/>

- Synopsis *Pickpock ne craint pas les entraves* : <http://www.imdb.com/title/tt0855966/combined> et https://www.senscritique.com/film/Pickpock_ne_craint_pas_les_entraves/448744

- Synopsis *Le premier prix de violoncelle* : <http://cinema.arte.tv/fr/premier-prix-de-violoncelle>
- Synopsis *The Queenshill Cup at Castle Douglas* : <http://cinema.arte.tv/fr/la-queenshill-cup-castle-douglas>

ANNEXES

I) VERBATIMS	II
A) ENTRETIEN AVEC FRANÇOISE L. MARDI 22 NOVEMBRE 2016	II
B) ENTRETIEN AVEC SÉBASTIEN D. LE 16 DÉCEMBRE 2016	V
C) ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION APRÈS MISE EN PLACE DE LA SÉANCE 9	VIII
D) ÉCHANGE À LA SUITE DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION :	XIII
II) TRACES DE L'ACTIVITÉ	XVI
A) VERBATIMS DE SÉANCES.....	XVI
B) OUTILS DU MAÎTRE	XVII
C) PRODUCTIONS DES ÉLÈVES.....	XIX

I) VERBATIMS

A) Entretien avec Françoise L. mardi 22 novembre 2016

F : Françoise L. ; **E** : Emilia ; **P** : Pierre

Présentation du dispositif mis en place par Françoise L. dans sa classe de CE1 autour de la bande son du film Ponyo sur la falaise de Miyazaki :

E : **Comment avez-vous commencé l'activité ?**

F : Ici, celle de Ponyo ?

E : **Oui, comment l'avez-vous amenée ?**

F : Alors, par de l'écoute. La première écoute que nous avons faite, c'était deux morceaux de ce CD des musiques de Ponyo.

[...] On a fait écouter le dernier morceau : le générique du film et le premier morceau.

C'était la première fois de l'année qu'ils faisaient un travail en écoute [...] donc on est repartis sur comment on s'installe dans l'écoute.

[...] On pose trois types d'écoutes que l'on appelle les oreilles. Alors on a les oreilles des émotions : ce qu'on ressent, les oreilles qui inventent : ça me fait penser..., c'est comme si j'étais dans..., etc. et les oreilles qui analysent, pour que les choses soient bien nettes. Et là c'était vraiment sur les trois types d'écoute.

[...] Elle l'a fait écouter à partir du DVD par ce qu'en fait entre le CD et le DVD ce n'est pas tout à fait la même chose : dans le CD, c'est le son, c'est l'orchestre, c'est ceci, c'est cela et là on va avoir les bruitages qu'on n'a pas ici.

[...] A la fin, elle a montré les images.

E : Sans dire que c'est la musique d'un film ?

F : Si, si en disant que c'est la musique d'un film. Et est-ce qu'on retrouve ce qu'on a entendu dans ces deux images là ?

[...] Dans le numéro 1, déjà on avait repéré qu'il y avait des instruments, le fait qu'il y avait une voix d'enfant et une voix d'homme qui parlait dans une langue étrangère.

[...]

La séance 2 :

On a fait l'écoute d'une séquence sonore et on a fait les oreilles qui analysent.

On leur a fait écouter [...] une minute et demi et on en a fait l'analyse (remplissage d'un tableau à trois entrées : bruitages, voix et musique).

[...] Et là on leur a montré deux extraits d'images : l'extrait d'image qui correspondait et puis un autre qui était au début. Et on les a fait argumenter sur : en quoi ils pensent que ce qu'on a entendu comme son, ce qu'on a analysé comme son [...] peut être celui-ci ou celui-ci en termes d'image. (Choix de l'extrait en fonction de la différenciation possible à partir d'une voix de femme entendue alors que voix d'hommes sont entendues par l'image).

Là on avait fini avec les oreilles. Donc les sons, petit à petit, on les a classés : c'est « musique », les « voix parlées ou criées » et les « bruitages ». (*Tableau rempli par les enfants puis collé dans le cahier des arts*).

Pour construire ça, elle a choisi des petites parties à faire écouter pour que petit à petit on arrive à construire : donc il y avait musique et chant, une avec que des bruitages, une où il y avait bruitages et voix, une avec que de la voix, une où il y avait musique et bruitages légers, ensuite bruitages et bruitages et voix. Pour que petit à petit on pose bien les choses.

[...] J'ai les walkyries de Wagner, je vais leur faire écouter les Walkyries de Wagner et puis j'ai plusieurs images. [...] On va d'abord faire une lecture d'images avant l'écoute pour repérer qu'ici c'est une course poursuite, là c'est une représentation des Walkyries de Wagner, là c'est aussi une chevauchée mais on ne sent pas que c'est des gens des gens qui sont derrière vraiment, à l'attaque. Et puis la vague, avec le bateau, qu'est ce qui se passe avec cette vague etc. Après qu'on ait fait la lecture d'image, moi je pose les trois images au tableau, elles vont s'appeler 1, 2 et 3, je mets le morceau et je vais demander aux enfants : quelle est celui dans lequel ils se reconnaissent le plus, pour eux quelle est l'illustration qui correspond le plus aux Walkyries de Wagner. [...] Pour faire argumenter sur la sensation de danger, la course poursuite,... Parce que dans le film c'est quand elle marche sur les vagues qui sont aussi des espèces de monstres et elle est complètement joyeuse et elle va réussir à arriver sur terre en marchant sur le tsunami. Ça je n'en parle pas parce qu'on va aller au cinéma et au cinéma moi ma question ça va être après de leur dire : voilà, ça c'est Wagner qui a fait la musique. C'est une musique que Miyazaki aime beaucoup et il l'a dit au compositeur. [...] Pour ça j'ai emmené en classe plusieurs versions du petit chaperon rouge car ce ne sont pas les Walkyries de Wagner qui sont repris, c'est quelque chose qui ressemble, c'est une variation. Donc l'idée de variation je l'ai emmenée avec les contes pour qu'ils comprennent bien ce qu'est une variation.

P : Je reviens un tout petit peu, juste sur quand tu parles de la justification des élèves quand ils expliquent : « ben tiens moi, j'ai envie de prendre cette représentation-là, c'est celle qui me parle le plus », ils font appel à quoi ?

F : Parce que dans la musique, il s'est senti poursuivi, il a eu peur de se noyer, c'est un appel aux émotions, au ressenti...

P : Ils ne vont pas s'appuyer sur la musique...

F : Après le ressenti il vient parce que la musique elle est faite comme ci ou comme ça.

P : Et ça tu n'attends pas qu'ils aillent sur ce grain-là de...

F : Ben si après on y sera parce qu'elle est forte, il y a un orchestre, il y a beaucoup d'instruments...

Moi je mets des petits cailloux et on devrait y arriver...

[...] Pour moi, tout est juste. [...] J'ai choisi trois images qui peuvent fonctionner.

Après ce qui m'intéresse moi c'est peut-être d'aller sur comment la musique elle a été composée.

P : Donc du coup tu t'arrêtes sur une quatrième séance, tu n'iras pas plus loin pour cet aspect-là. Et après la seule chose que tu vas aborder c'est comment a été composée la musique ?

F : Quand on va revenir, on va parler du film, alors moi je vais aller chercher du côté du son mais pas que ça : le film ce n'est pas que du son.

Après on s'est dit qu'on allait travailler sur les bruitages avec mon intervenante en musique. [...] Et on va se lancer à faire les bruitages sur un petit extrait de film.

P : Et du coup toi, si tu as mis en place cet élément des trois types d'oreilles, c'est pour les amener justement à parler de ce qu'ils entendent ?

F : C'est pour les amener à clarifier, parce qu'en fait ils disent tout en même temps donc c'est pour amener à ce qu'ils arrivent à sérier. [...] Que ça se soit bien clair et ça c'est plus un travail de musique qu'un travail lié au film.

P : Et est-ce que du coup après tu fais un pont pour montrer : les oreilles qui analysent ont trouvé ça, nous on a ressenti ça du coup, essayer de dire ça s'est dû à ça...

F : Ben ça on va le faire quand on va vouloir faire un bruitage, une bande-son. On va se dire bien là on veut que les gens ressentent ça donc comment on va le faire. Là tout de suite un peu mais pas trop, moi je le vois mais eux pas encore. [...]

P : Du coup dans le dispositif que tu mets en place, c'est tout le temps de la classe entière et une sorte de dialogue que tu mets en place ?

F : Quand on est sûr de la production, on essaye de ne pas faire classe entière.

P : Mais sur tout cet aspect-là que tu as détaillé en quatre séances ?

F : Sur l'écoute oui. Mais sur un travail de production un peu plus fin. Même parfois on partage la classe groupes de 5 ou 6 et ils vont travailler avec l'intervenante en musique.

[...] Ce qui nous intéresse depuis le début nous, c'est de se dire on va les amener à travailler sur le son et donc les amener à travailler sur le son c'est analyser, c'est les musiques, c'est les voix, c'est les voix parlées, les bruitages, c'est sérier les choses.

P : En objectif que tu te donnes pour cet ensemble de quatre séances ?

F : Que l'écoute musicale soit une écoute un peu ordonnée, que ce ne soit pas une écoute tous azimuts.

B) Entretien avec Sébastien D. le 16 décembre 2016

S : Sébastien D.r ; **E** : Emilia ; **P** : Pierre

S : On diffuse trois films par séance, c'est des films de vingt minutes maximum, ça nous prend bien 20 minutes à 40 minutes à discuter sur chaque film parce qu'on parle du cinéma, de l'histoire, après ça embraye sur des choses sociales, générationnelles, politiques, culturelles, c'est très riche et ils sont 25 donc ils sont nombreux.

... : Aujourd'hui on a travaillé sur la musique avec le deuxième que tu m'avais laissé parce que justement, mais c'est à peu près le même exercice que tu as mis en place, on leur a montré une séquence avec le son et sans le son pour qu'ils voient en fait la différence.

E : Et c'était sur quel film ?

S : The Last Marble [...]

... : Comme là, la musique c'est l'entrée dans le rêve et retrouver la réalité tu n'as plus de musique et tout ça et pour qu'ils comprennent que c'était la musique qui faisait le passage je leur ai montré un coup sans le son et ... parce que du coup tout l'émerveillement ça vient quasiment que de la musique.

S : En fait c'est quoi votre question pour aujourd'hui ?

P : Nous c'était pour voir ce qui avait pu être mis en place au niveau du son ici à la Jetée et surtout sous quel dispositif, si c'est eux qui viennent sur les ordinateurs, s'il y a du matériel là-bas...

S : En technique ou en théorique ?

P : En technique et aussi l'aspect : qu'est ce qui est abordé avec les élèves d'un point de vue théorique, parce que on a une vision qui est très pédagogique à chaque fois et on n'a pas la position terrain.

S : La première chose d'un point de vue théorique : c'est du son à l'image pour aborder la manière dont s'est enregistré. [...]

Vous avez déjà eu connaissance de ça ? ... C'est un logiciel qu'on a développé ici en fait et nous c'est notre base de travail pour remettre à niveau parce que sur la connaissance du son, les gens sont complètement perdus. C'est dire déjà : comprendre **comment il est enregistré et après on peut expliquer pourquoi et comprendre**. [...]

Au cinéma les yeux pervertissent vraiment l'écoute et du coup il faut reprendre tout à zéro car on est tous ignares par rapport à la connaissance du son et puis dans un film la plus grosse partie d'un film c'est le son quand c'est bien fait et on n'a pas les codes, les habitudes ou les oreilles et on est tous un peu aveugles des oreilles.

C'est un jeu hein, un jeu pour les enfants, tu les mets dessus et ils passent vingt minutes et ça se passe très bien et ils vont finir le jeu, ils vont peut-être forcer les questions, ils vont peut-être cliquer en disant ça ne marche pas, ben ça marche pas, ça marche et je continue le jeu. Mais néanmoins même s'ils le font comme ça, il y a des trucs qui restent et ça c'est super intéressant parce que tout au long du jeu tu as des commentaires, des conférences puis nous c'est dans le dossier le son au cinéma dans transmission donc il y a tous les trucs qui permettent de rebondir dessus et d'avoir des infos dessus.

P : Le début ça part du théorique sur le son avant d'aborder tous les aspects de relation image son ?

S : Oui

E : Et ça leur apporte quoi de plus de passer par là ?

S : Après quand on parle d'un film, ils ne parlent plus que des acteurs et de l'image mais ils parlent de la prise de son et ils l'ont entendue, alors qu'ils n'en ont aucune appréhension avant et là ils se rendent compte qu'il y a une caméra et qu'il y a un enregistreur aussi de son et qu'il y a un monteur son aussi et un mixeur alors qu'ils en ont aucune idée avant. Le son pour eux au début c'est la musique sur les films et ce n'est pas que ça et t'entend pas les crissements de pantalons, des bruits de pas, des trucs comme ça, des trucs auxquels tu ne fais pas attention mais si c'est là c'est que ça a une utilité, ce n'est pas juste pour faire réaliste et ça peut avoir des incidences en terme d'écriture cinématographique et de sens dans le film.

E : Du coup c'est l'inverse de ta démarche à toi..

P : Moi je suis tout de suite parti sur la musique, les amener à découvrir que la musique a une importance et que ça peut permettre de changer la compréhension d'une situation

E : Alors que là ils le savent dès le début

P : En plus là c'est beaucoup plus pointu : j'avais juste posé la question en début de séquence : pour vous c'est quoi le son au cinéma : j'avais mis ça au tableau, qu'est-ce que ça vous évoque ? Et après j'ai quand même tout à peu près qui est sorti. Ils ont parlé de bruits de pas, après moi j'ai amené des mots de vocabulaire. Après c'était en appui sur les réponses de quelques élèves : je ne sais pas s'ils avaient tous en tête les différents constituants du son au cinéma.

S : Ce jeu, moi j'adore les laisser tout seuls dessus parce qu'ils se débrouillent tous seuls : en vingt minutes c'est plié et ils retiennent des choses. Soit on l'accompagne sur des éléments du jeu qui sont nécessaires par rapport à la musique. Il y a plein de choses par rapport à la musique : on a essayé de tout balayé.

Donc ça, ça peut être utilisé en totalité ou quand on en a besoin.

P : Juste pour le Serious Game, ils sont à plusieurs par PC avec des casques ou c'est en individuel ?

S : Nous on les mets en bas ici au centre de doc, il faut un casque oui.

... : Tu peux le faire en groupe classe mais c'est moins interactif. [...] C'est jouable après en classe : c'est toi qui cliques mais tu écoutes un peu leurs réponses et d'en parler un peu tous ensemble.

P : Et après cette phase où on remet à niveau un peu tous les élèves sur ce qui se passe dans le son ?

S : Ben nous, quand on fait une analyse de film, on analyse l'image et le son.

P : Mais c'est dans le bloc analyse du film...

S : Oui

P : Que tous les éléments un peu sont pris, il n'y a jamais de séance focalisée sur que le son ou la musique.

S : Après, ils ont une commande : cette année c'est souvenir d'enfance. Donc c'est les films qui dictent ça, nous on cherche les films qui collent au sujet.

P : A chaque fois c'est le film qui est le point de départ.

S : Oui, c'est le film qui est le point de départ. On les a sur toute l'année donc on n'a pas une trame sur toute l'année, ça ferait une prépa incroyable et puis on colle au film.

... : Il faut réfléchir en termes de film. De quel film tu pars [...]

P : C'est intéressant d'avoir cette approche, moi j'étais parti du fait que je voulais mettre l'accent sur la musique au cinéma et son rôle...

[...]

S : Par exemple là c'est un des seuls films, c'est intéressant parce que la composition musicale elle précède l'image et c'est l'image qui s'adapte à la musique.

Ça ce n'est pas habituel pour eux et tout le monde se fait prendre et quand vous faites un film : la musique elle vient quand : ben après comme un clip : et ben non là...

[...]

Je sais que Ecole et cinéma quand ils font des formations ici, ils isolent les musiques et ils partent des musiques. De quoi va parler le film, quelles sont les ambiances, c'est plutôt léger, c'est plutôt grave, quels sont les personnages : des filles, des garçons.

P : Juste à partir de la musique ?

Oui, enfin quand la musique a un réel intérêt.

S : Ils commencent la séance où ils projettent le film mais avec un extrait musical ou deux pour dire quel est l'ambiance du film, les couleurs, de quoi ça va parler, on est quand quel pays. Ils ont fait sur *Simbad le marin*, des films où c'est vraiment évocateur.

C) Entretien d'autoconfrontation après mise en place de la séance 9

E : Emilia ; P : Pierre

E : *Que voulais-tu faire émerger de cette séance de confrontation ?*

P : J'avais deux objectifs, c'étaient "Justifier son assemblage de pistes de son, au regard du lien image/son", amener les arguments pour dire "pourquoi j'ai mis cette piste triste là", "pourquoi j'ai mis cette autre piste là, pourquoi là j'ai peut-être rien mis", et "mesurer le décalage qu'il peut y avoir entre effet recherché et ressenti réel du spectateur", pour qu'ils se rendent compte que ce n'est pas parce que eux avaient voulu produire un effet, que c'était vraiment celui qui était produit sur le spectateur.

E : *Comment as-tu pensé l'ordre des extraits à passer ?*

P : Ça a été compliqué à penser, parce que beaucoup qui se ressemblaient. Vu que l'image avait une structure en deux parties, beaucoup avaient mis un extrait plutôt triste au début, et joyeux sur la fin, qui voulait dire "au début il est triste parce qu'il va en prison, et après il est joyeux parce qu'il se libère". J'avais donc regroupé tous ces éléments en premier,

puisque je m'étais dit qu'une fois que les deux premiers de ce type-là serait passés, on irait plus vite, je pointerais juste un élément du doigt. Ensuite, cela allait vers l'originalité. On avait d'abord un groupe qui avait voulu couper une piste pendant le moment où les pieds tournaient, et où on se rendait compte qu'il allait se délivrer. Le groupe suivant allait aussi vers l'originalité puisqu'ils avaient mis une piste plutôt rythmée et joyeuse tout du long, et qu'ils n'avaient donc pas mis de partie triste au début. Puis, j'avais un travail assez particulier avec un groupe qui avait surtout joué sur les volumes. Le groupe 7 avait gardé les violons poignants sur tout le long du morceau, le groupe 8 avait travaillé avec un moment de silence, et le 9 avait travaillé sur une bande-son où ils avaient mis quatre extraits. Ils étaient même allés au-delà de la consigne, puisque j'avais imposé de travailler normalement que sur deux blocs, en collant la piste au début ou au fond, ce qui fait que finalement ils n'avaient pas beaucoup de possibilités, mais Maxime a en fait trouvé comment réduire les extraits et les mettre à la suite. Son montage n'était pas très bien au départ puisque les pistes ne tombaient pas sur le temps, mais je l'ai refait "propre" pour que cela montre ce qu'il voulait faire, et le résultat était bien. Donc voilà, j'ai travaillé en commençant par ce que la majorité avait fait, pour aller vers les originalités, pour voir ce qui était possible de faire aussi.

E : Crois-tu qu'ils l'ont noté que cela allait du moins au plus original ?

P : Je ne l'avais pas explicité. Mais ensuite on a élu les meilleures productions, et ceux qui ont gagné c'est deux groupes qui avaient fait des travaux originaux, donc je pense que même si je ne l'ai pas explicité, ça les a touchés, et qu'ils se sont rendu compte qu'il y avait différentes possibilités.

E : Leur avais-tu explicité qu'ils allaient devoir expliciter leurs choix, avant, ou pendant qu'ils construisaient leurs montages ?

P : Oui. A chaque fois que je lançais l'activité pour les groupes qui allaient s'installer au fond pour travailler, j'expliquais qu'ils allaient faire un montage sur un extrait vidéo, et qu'à la fin, on les regarderait tous, et que chacun expliquerait ce qu'il avait fait. Je n'avais pas expliqué explicitement le déroulement, le fait qu'on passerait au tableau, que les autres écouterait, qu'ils donneraient leur avis, et qu'ensuite chaque groupe allait devoir justifier ces choix. Je l'avais donc explicité de manière globale, je n'étais pas entré dans le détail.

E : Est-ce que vous avez écouté tous les extraits musicaux ensemble avant de partir sur les productions ? Et si oui, qu'en aviez-vous fait ?

P : On n'a fait aucune exploitation des supports avant, c'est-à-dire qu'ils sont partis directement en composition, parce que je ne voulais pas que cela mette trop de temps vu que c'était un fonctionnement particulier avec un groupe au fond de la classe, et que c'était sur les trois derniers jours, je n'ai pas voulu m'éterniser sur la découverte des extraits musicaux, donc ils ont découvert l'extrait vidéo tout seuls, et ils ont découvert aussi les différentes pistes tout seuls. Après, je l'induisais quand je lançais l'activité, en leur disant "là vous pouvez écouter les extraits, là vous pouvez regarder la vidéo". Mais finalement, quand je leur ai demandé au début de la séance comment ils s'y étaient pris, il en est ressorti qu'ils n'avaient pas tous fait pareil, que certains avaient écouté d'abord les extraits, que d'autres avaient commencé par regarder la vidéo. Je m'étais dit que cela pouvait être intéressant pour avoir aussi un regard sur "comment tu as fait pour composer ta musique", en lien avec le travail de compositeur en herbe. C'était plus un objectif personnel, mais je ne l'ai pas exploité.

E : Mais avec ma question, je voulais plus savoir s'ils avaient préalablement associé tel extrait à tel émotion, parce qu'on dirait que quand ils doivent justifier leurs choix, ils ont du mal justement. Est-ce qu'ils se sont posé cette question avant ?

P : Non, et c'est ce qu'il manque. Je m'étais dit qu'ils allaient s'en sortir tous seuls, ils vont arriver à expliquer ce que leur font ressentir les différents extraits. Et en fait, je pense que si je devais ajouter une partie à ce travail là, ce serait justement une partie sur le côté "musique", et sur comment on peut parler soit de son ressenti après une musique, soit pouvoir la décrire avec des mots techniques comme ceux que j'ai amené (rythmé, grave, "ça gronde", strident, aigu, lié). C'est tout ce qui manquait pour que ce travail soit vraiment intéressant dans la mise en commun, parce qu'au final, c'est resté sur le connu, triste, joyeux. Ensuite, ils se sont référés au lien avec l'image, je me suis rendu compte que l'on est pas allés très loin sur le ressenti au final. Ce qui manquait, c'est d'écouter un extrait, le décrire d'abord avec une analyse musicale, les instruments, la hauteur, le rythme, puis qu'est-ce que je ressens.

E : Il me semble que quand on en avait parlé, tu voulais d'abord les faire justifier, et après les faire confronter. Pourquoi as-tu changé d'ordre ?

J'ai beaucoup hésité. En fait, j'avais commencé par vouloir faire avec cette démarche-là, puis je m'étais dit que j'allais essayer les deux, qu'avec le premier groupe je ferai comme cela, et avec le deuxième groupe je ferais le contraire, mais finalement, en y réfléchissant,

j'avais peur que s'ils commencent par justifier, le public s'en empare, et que de ce fait, il aille forcément dans leur sens. Au contraire, dans l'autre sens, comme la composition c'est quelque chose de personnel, je m'étais dit que même si le public dit quelque chose, ils devront dire "oui, mais moi, j'ai pas ça parce que". De ce fait, le public n'influera pas sur les compositeurs en herbes, et le public aura quand même un rôle acteur. C'est pour cela que j'ai finalement fait ce choix-là. Vu que j'ai pas testé les deux, je ne saurai pas dire lequel fonctionne le mieux. Mais il m'a semblé que moi j'induisais un peu plus, parce que je les faisais réagir.

E : Tu étayes beaucoup dans les questions, pour arriver à ce que les élèves justifient leurs choix de musique. Est-ce que tu l'avais prévu ?

P : Oui. D'un point de vue global d'abord, parce que je savais justement que je n'avais pas eu cette préparation musicale, je me suis dit qu'il allait falloir amener beaucoup de vocabulaire. Ensuite, j'avais préparé une fiche sur laquelle j'avais noté ce que j'aurais pu demander si j'étais le public. Par exemple : "Pourquoi avez-vous laissé cette piste son sur tout l'extrait ?". Mais après, j'ai été obligé d'aller les chercher, parce que je pense qu'une mise en commun comme celle-là, ça se travaille beaucoup en amont, si on veut que les élèves fassent des liens eux-mêmes.

E : Un groupe a dit l'avoir fait "au pif". Est-ce que tu t'en étais rendu compte ? Et comment penses-tu que tu aurais pu faire pour qu'ils ne le fassent pas "au pif" ?

Alors, il y a deux aspects sur ce "au pif". Déjà, c'est l'élève, il est comme ça, il fait les choses très bien, mais il donne des réponses souvent comme cela, donc c'est dans le tempérament de l'élève, et sa binôme est bien rentrée dans son jeu. Mais je pense que j'ai bien rebondi, et je leur ai expliqué que non, ils ne l'avaient pas fait au pif, puisqu'ils ont dit qu'ils avaient écouté les extraits, et que quand ça leur plaisait, ils avaient gardé l'extrait. Donc au final, c'est bien qu'il y avait une démarche. Si ça leur plaisait, c'est que quand ils regardaient l'image, et qu'ils écoutaient le son, ça allait bien ensemble. S'ils avaient pas écouté une seule fois les extraits sonores, et qu'ils les avaient collé sur l'image, là pour moi ça aurait été du pif. Mais ce que je voulais leur montrer, c'est qu'ils avaient bien eu une démarche, si plus est qu'ils avaient manipulé pendant vingt minutes. Je ne pense pas que sur ce genre d'activités il puisse y avoir du pif. Vu que dans tous les échanges, il est ressorti qu'il y avait des choix de faits, donc pour moi il n'y a pas eu trop de "pif" qui est intervenu.

E : Mais ils se sont plus basés sur le fait que ce soit “beau”, plutôt que sur le fait qu’il y ait un rapport avec l’image...

P : Oui, oui, après, ça c’est la variable... Il y a des groupes plus impliqués que d’autres. Pour eux, l’objectif n’était peut-être pas assez clair. J’aurais peut-être du plus leur expliquer la mise en commun qu’il y allait avoir après, qu’est-ce qu’ils allaient devoir avoir à faire. Je pense qu’eux ne l’avaient pas intégré, et s’étaient dit c’est une activité amusante. Certains élèves sont en effet restés sur le fait de “ça allait bien ensemble”, mais ils ne sont pas allés jusqu’à dire “là, à l’image il se passe quelque chose, donc moi j’avais envie de changer le son...Je suis d’accord que pour certains groupes, on en est restés sur un “ça allait bien”, donc pour le coup c’est un échec du dispositif peut-être. C’est là qu’il aurait peut-être fallu de la différenciation, et que je sois présent avec eux. Cela renvoie au dispositif que j’ai mis en place, puisqu’ils étaient en autonomie au fond. Je pense qu’il aurait fallu être très explicite sur l’objectif qui allait être la confrontation à la fin, et renforcer le dispositif du point de vue musical, comme ce que l’on a dit. Et là j’aurais pu les laisser, puisqu’ils auraient su tout ce qu’ils avaient besoin de savoir. Vu que ce n’était pas clair pour tout le monde, ça a marché pour ceux qui ont fait les liens avec ce que l’on avait vu avant, ceux qui se sont rappelés du travail du compositeur, mais pour d’autres ça a moins marché, parce que ce n’était pas très différencié.

E : Est-ce que globalement tu avais une idée de ce que chacun des groupes allait dire ?

P : Pas du tout. Enfin, pour certains un petit peu, parce que l y a un groupe que j’ai eu en APC, donc on avait pu aller un petit peu plus loin. Là où c’est flagrant, c’est pour un groupe qui a mis plusieurs morceaux sur une seule piste. Justement, pour moi ça n’allait pas du tout marché, donc je leur ai demandé pourquoi ils l’avaient fait. Ils ont pu m’expliquer qu’à la fin, le personnage est content, donc ils ont mis une musique Un autre groupe m’avait également demandé une question technique, donc je savais également quel était leur but. Mais pour les autres, pas du tout. Je me doutais qu’ils allaient en venir au ressenti, joyeux ou triste, plutôt que de parler de la musique comme on l’avait pas vu, ils ne pouvaient pas l’inventer. Même eux, on le sent, au début, ils ne savent pas quoi dire. C’est moi qui suis obligé de lancer les questions aux premiers groupes.

E : Qu’est-ce qui a suivi cette phase ?

L'élection, qui a été faite très rapidement puisqu'il restait que quelques minutes et que c'était la fin du mercredi, qu'ils venaient de faire une heure d'oral. J'ai donc fait une phase très rapide à l'ardoise, j'avais remis les noms des groupes au tableau. Il n'y a pas vraiment eu d'exploitation, à part cette tentative de phase d'élection. Même moi, après, j'aurais aimé la mettre plus en scène, la théâtraliser, avec un vrai vote, une urne, un diplôme.

E : Du coup, il n'y a pas d'institutionnalisation finale ?

P : Non, c'est toute la question que je me suis posée dans ce projet. On a eu quelques traces écrites, et un affichage. On a fait ensemble un premier affichage sur les différents paramètres du son au cinéma (paroles, bruitages, musique), et on en a fait une deuxième sur le métier de compositeur, à partir de la vidéo. Et cette dernière phase, c'était plus la mise en pratique pour vraiment ressentir les problèmes auxquels était confronté le compositeur, par rapport à ce que l'on avait vu. Donc non pour moi, non il n'y a pas vraiment d'institutionnalisation finale.

E : Ils n'ont pas de trace, dans un cahier ou autre de ce qu'ils ont produit ?

P : Pour l'instant c'est en affichage, mais je me disais peut-être leur faire une fiche récapitulant ce qu'on a vu, et que j'allais leur proposer de ramener une clé pour leur donner leur compositions. C'est le gros bémol de la séquence qui, même si elle était pointue, se base sur de la sensibilisation, pour débloquer des manières de penser et des manières de comprendre, mais je trouve que c'est difficile à formaliser.

E : Que penses-tu que tes élèves auront appris lors de cette séance ?

P : Je pense qu'ils se seront rendu compte qu'ils avaient fait des choix, et que ces choix étaient liés à leur compréhension de l'image, donc liés au lien image-son, même si je ne pense pas que tous auront validé cet objectif-là.

D) Échange à la suite de l'entretien d'autoconfrontation :

P : C'était quoi les idées que tu avais ?

E : Je me suis dit que pour qu'ils aient vraiment conscience qu'ils font des choix et qu'ils mettent tel extrait à tel endroit, j'imaginai une fiche avec un texte à compléter avec "j'ai mis l'extrait sonore à tel minutage, parce que"

P : Ah oui, comme trace écrite, justement pour formaliser leurs choix...

E : Oui, pour qu'ils soient conscients, qu'ils se rendent compte vraiment des choix qu'ils font. Et je pense justement que ça peut leur faire faire plus de choses.

P : Oui, et à ce moment-là, ce serait quelque chose qui serait intervenu pendant ou après... Oui, oui, ça aurait pu être un appui pour l'oral et une trace écrite, puisque c'est vrai que là ils se sont basés sur leurs souvenirs, donc ça remontait à une semaine. Ça pourrait être à ajouter. Je me disais aussi que j'aurais pu laisser plus de possibilités par rapport au logiciel, parce que j'ai induit par la contrainte de blocs le découpage en deux parties, le tri était limité, le suspens n'a été évoqué que pour ceux qui sont sortis de cette contrainte, et qui finalement n'ont pas écouté ma consigne. Je pense que si j'avais à le refaire, j'aurais scindé un peu plus, et ajouter des extraits qui soit du silence. Parce que je me suis dit que des fois certains ont voulu le faire et n'ont pas pu.

E : C'est peut-être une contrainte du logiciel aussi. Sur Windows Movie Maker c'est plus simple pour le son je pense...

P : D'un côté ce logiciel était limité, mais d'un autre côté il avait cet aspect très simple qui faisait que j'ai pu le lancer en fond de salle et ils ne m'ont pas appelé. Alors que je pense que sur Windows Movie Maker, ils auraient envie de trifouiller tous les boutons, et ils m'auraient beaucoup plus appelé.

E : Moi je trouve que pour mettre le son au moment où on veut, c'est vraiment facile avec Movie Maker

P : Je pensais que vu qu'ils n'ont pas conscience de si le temps (musical) tombe là, ou là, j'avais travaillé mes extraits pour qu'ils puissent les superposer sans que cela ne pose de problème rythmique, même si le résultat n'était pas forcément très beau. Et s'ils en mettaient à la suite, ça s'enchainait bien. Mais c'était la grosse contrainte, parce que par exemple pour l'élève qui avait mis plusieurs extraits, ses liaisons ne marchaient pas. Moi je l'ai modifié pour que ça marche, mais c'est vrai que c'était compliqué, c'est pour ça que j'avais mis la contrainte de deux extraits qui collent au début et au fond. Il aurait fallu que je scinde en plus petit, et qu'ils en mettent quatre.

E : En fait, il faudrait qu'il y n'ait pas cette contrainte de temps et de superposition. Tu leur proposes quatre extraits, un triste, un joyeux, ... et qu'ils aient à les disposer pendant la vidéo.

P : Ah oui pourquoi pas. On en revient à avoir plus de choix.

E : Et plus de temps pour faire une analyse musicale aussi

P : C'est ça, parce qu'au final le choix que j'ai fait de pouvoir associer les extraits, c'est le logiciel qui l'induisait, mais est-ce que c'était vraiment nécessaire ? On sent qu'ils n'ont pas très bien compris cette superposition.

En fait, il y avait plein de manières de faire, mais la contrainte du matériel et du logiciel est très grande.

E : De toute façon pour travailler sur le son, il faut passer par un travail sur le logiciel

P : Je serai curieux de savoir comment quelqu'un qui n'a pas les compétences que j'ai, aurait pu faire de ce travail sur le logiciel, en partant des musiques qu'ils donnent.

Je pense que si tu veux utiliser les musiques du logiciel, il faut avoir un très gros travail de mixage sur le logiciel, sur comment couper une piste, comment baisser le volume...

E : Il y avait autre chose à laquelle j'avais pensé aussi : il y a des groupes qui n'ont pas interprété l'image de la même manière. Peut-être il aurait fallu qu'ils expriment en quatre lignes l'histoire de l'image, parce que leurs propositions ne sont pas bêtes, pour pas qu'on ait l'impression qu'ils aient faux.

P : Oui, oui, c'était même super intéressant. On aurait pu faire une phase collective ou on essaie d'interpréter

E : Personnellement j'ai trouvé que comme ils n'avaient pas compris la même chose que les autres, et comme ils n'arrivaient pas à justifier leur interprétation de l'image, on aurait dit qu'ils avaient faux.

P : Je ne l'ai pas ressenti, parce que je me suis dit que c'était super intéressant, mais peut-être que comme ils étaient seuls, je ne l'ai pas mis assez en valeur. C'est vrai qu'au final, j'ai tendance à ne pas théâtraliser le "C'est bien", ou le "Ah, écoutez ce qu'il a dit". Peut-être que j'aurais pu dire "Ah, répète-nous comment tu as interprété ça", et dire "c'est intéressant".

E : Je ne pense pas que ça vienne de toi, mais plus du fait qu'on aurait dit qu'il y avait une incompréhension entre le public et eux, alors que s'ils avaient mis dès le départ leur idée sur le papier, ils auraient pu justifier leurs choix de musique.

P : Avant de passer à la composition ?

E : Oui, ou juste au moment de passer au tableau, leur faire dire, nous on l'a ressenti comme ça, c'est pour ça qu'on fait tel choix...

P : Ah oui, alors que là ils pouvaient paraître comme des extraterrestres dans leur compréhension. Tu ne l'as pas ressenti comme moi, comme je l'ai senti avec mon filtre. Donc oui on peut rajouter ces petites phases comme tu disais, que ce soit celle de la trace écrite, ou de ce moment-là.

II) TRACES DE L'ACTIVITÉ

A) Verbatims de séances

Extrait de la séance 9 :

PE : Alors, quel est le ressenti du public après ce visionnage et cette écoute ?

M : ...

PE : Redis-moi ?

M : On dirait qu'il est content d'aller en prison.

[...]

P : C'est vrai, on dirait qu'il est content...

PE : Toi tu es compositeur en herbe, je te donne la parole juste après, là on écoute le public.

PE : Pourquoi tu as cette impression ?

M : Ben, c'est la musique qui fait ça.

PE : Donc au début, tu trouves qu'il est content d'aller en prison, à cause ou grâce à la musique.

G : Il y en a trois qui se ressemblent beaucoup à la fin.

[...]

T : C'est joyeux tout le long...

N : A peu près tout le monde a fait triste puis joyeux, alors qu'eux, ils ont fait joyeux, joyeux, joyeux...

[...]

Z : Il y a aussi un extrait sonore qui reste tout le long.

... : Deux...

PE : Il y en a même deux...deux qu'ils ont choisi de garder tout du long.

[...]

PE : P. et D. vont venir nous expliquer et peut être réagir à ce que les camarades ont dit : expliquez pourquoi vous avez fait ces choix-là.

P : Pour la première partie on a mis ça parce que ça se voyait qu'il était joyeux et aussi on avait regardé au début sans les musiques et ça se voyait qu'il était joyeux et dès le début il est joyeux, il s'en fichait et aussi il faisait ça avec sa casquette.

PE : Ce qu'ils nous disent c'est qu'ils n'ont pas tout à fait interprété le début de la même manière.

Les autres au début, vous vous êtes dit : « c'est triste, il va en prison, il faut montrer au spectateur que ce n'est pas un moment rigolo. Vous vous dites : « on a vu dès le début qu'il était malin et qu'il savait que ça allait bien se passer.

P : Et aussi, si au bout d'un moment on a changé une musique, c'est que c'était aigu, c'était pour faire, tu sais quand il tourne sa chaussure... pour faire quand on rouille, le sentiment de rouillé mais...

PE : le coté strident ? Des chaines quand tu les casses, quand elles se frottent. D'accord et c'est pour ça que vous avez ajouté... je vais le faire écouter...

(La piste en question est réécoutée)

PE : Donc ils ont changé juste cet extrait, et ils nous expliquent que c'est pour faire cette sensation de bruit strident des chaines qui sont en train de se casser, d'être frottées, d'accord, ils ont fait ce choix-là. D'autres choses que vous voulez ajouter ? Bien, Merci beaucoup.

P : Ah si, dans le choix des musiques, on voulait faire plus aigu mais après ça allait pas, elles n'allaient pas bien ensemble donc on en a mis deux autres.

PE : A quel moment j'ai pas bien compris ?

P : A la deuxième partie...En fait on en a mis une aigue mais on voulait mettre les trois mais ça n'allait pas ensemble.

[...]

B) Outils du maître

Séance 3

Education à l'image

Matériel

- ✓ [Extrait Court Métrage : The last Marble \(du début au coup de pied dans la construction du petit garçon\)](#)
- ✓ Tableau à trois colonnes (bruitages, son, paroles)

Dispositif

- ✓ Classe entière

Objectif

- ✓ Identifier les éléments constituant la bande son d'un extrait de court métrage
- ✓ Classer ces éléments suivant qu'ils appartiennent aux bruitages, aux dialogues ou à la musique.
- ✓ Appréhender le rôle de la bande son au cinéma

1. 1^{er} visionnage de l'extrait

Recensement de tout ce qui a été entendu et est retenu par les élèves comme appartenant au son au cinéma

2^{ème} visionnage

Suite de recensement

Affichage du tableau et classement

3^{ème} visionnage, le tableau fini d'être complété

2. Revisionnage et arrêt au moment où on entend le choc dû au coup de pied d'un enfant dans la construction mais où les enfants n'apparaissent pas encore à l'écran.

« Que va-t-il se passer ? » *récolte des hypothèses*

Réponses attendues : « des enfants » (élèves prenant en compte l'anticipation de la bande sonore) ou toute autre explication (voiture, moto...) (enfants ne prenant pas en compte l'anticipation de la bande sonore)

Visionnage de la suite de l'extrait avec la résolution

Verbalisation bilan sur la possibilité d'une anticipation de la musique sur l'image dans le cadre d'une oeuvre cinématographique.

Séance 9

Objectif(s) spécifique(s)

- ✓ Justifier de son assemblage de pistes pour créer la bande son au regard du lien image-son
- ✓ Mesurer le décalage qu'il peut y avoir entre effet recherché et ressenti réel du spectateur

Support

- ✓ TBI
- ✓ Branchement PC personnel : session ecolestamant ouverte
- ✓ Souris sans fil

Dispositif

- ✓ Collectif Oral dialogué avec présentation/explicitation successives en binôme

9 : 50 – 10 : 00

« Pour l'exercice de composition de la musique d'un court métrage que je vous ai proposé, qu'est-ce que vous aviez à votre disposition ?

10'

Et qu'aviez-vous à faire ?

Comment avez-vous fait ?

Je vais commencer par montrer à nouveau l'extrait de court métrage sur lequel on avait à travailler sans aucune musique, pour qu'on se replonge dans les images. »

- *Visionnage de l'extrait du court métrage sans la musique*

10 : 00 – 10 : 20 **RECREATION**

« Nous allons procéder à chaque fois de la même manière :

Je montrerai et ferai écouter la composition d'un groupe, je laisserai le public donc ceux qui n'ont pas composé la bande son s'exprimer sur leur ressenti durant l'écoute et le visionnage puis le groupe qui a réalisé la bande son viendra au tableau pour expliquer pourquoi il a choisi d'associer les pistes son de cette manière.

10'

J'en profite pour faire un petit rappel du vocabulaire que j'utilise lorsque je parlerai de vos travaux : Tous le morceau que vous avez composé et qu'on entend, le tout assemblé c'est ce que j'appelle la bande son ; bande son qu'on écoute en même temps qu'on voit un extrait vidéo. Donc les images sans son c'est ce que j'appelle l'extrait vidéo.

Et enfin lorsque je parle des différents morceaux que vous avez assemblés ensemble je parle de piste son. Vous aviez donc le choix entre 8 pistes son, ici, que vous avez assemblées comme vous le souhaitiez.

Je vais commencer par la composition de ... »

5' par groupe

- *Ecoute/visionnage*
- *Sollicitation du public (ressenti)*
- *Explicitation de l'assemblage réalisé par le groupe « compositeurs »*

Mots attendus pour décrire en termes de sentiments ressentis : « triste, joyeux, à suspens, mystérieux, rigolo, on ne sait pas ce qui va se passer... »

Mots qui seront proposés par le PE : « la joie, sombre, tiens en haleine, dans l'attente que quelque chose arrive, libère de ce suspens, qui brise l'attente et nous redonne une certaine joie, dansant... »

Mots pour décrire les pistes son : « liée, rythmée, dansante, tourne en boucle, grave, très lente, rapide, piquée/sautillante, fort/puissant... »

C) Productions des élèves

Production d'écrit séances 5 et 6

Productions correspondantes à l'extrait musical triste/sombre/effrayant

Production de Z.

Au début la police a dit qu'ils devaient déménager sauf qu'ils sont tristes de déménager car ils aimaient leur maison bien décorée. Ils emballent donc tout ce qu'ils veulent emmener avec eux. Tout à coup, ils entendent un bruit, ils voient une pâte verdâtre avec des boutons rouges et avec des griffes, le chien se met à aboyer. Ils ont tous arrêté d'emballer les affaires et sortent de la maison. La police leur a dit de partir de la maison car elle est hantée et il y a des monstres et des esprits maléfiques comme des fantômes, des squelettes, des démons, des zombis, des araignées géantes, des sorcières et des sorciers. Du coup ils sont d'accord pour le déménagement.

Production de M.

Il y a eu un décès et ils débarrassent la maison de la propriétaire. Je vois une dame ou un monsieur qui joue du violon ou du violoncelle. Après qu'ils aient débarrassé la maison j'ai l'impression qu'ils se cachent. Je pense qu'ils se cachent pour ne pas se faire voir par un inspecteur qui veut vendre la maison parce qu'elle n'appartient plus à personne sauf à l'agence immobilière.

Production de T. :

Ils déménageaient parce que c'est la guerre. A la fin, ils partaient en voiture. Au début quelqu'un qu'ils connaissaient est mort à cause d'un missile et c'était drôle parce que les affaires leur tombaient sur la tête. Les personnes sont policiers et des soigneurs. Ça se passe en Allemagne.

Production de N. :

Il a dû se passer quelque chose de grave pour qu'il se passe ça car ils ont tout cassé et tout le monde est parti. Le chien est joli : blanc et noir. Ça se passe dans un bar ou un restaurant et aussi, c'est à Paris.

Productions correspondantes à l'extrait joyeux/enjoué

Productions de M., T. et Te

Les gens veulent s'amuser en se lançant et en rangeant des affaires. Ils se cachent parce quelqu'un arrive. Les personnes partent parce qu'ils vont tout ranger quelque part ailleurs.

Production de G. et D

Ils lancent des sacs et ça les amuse. Ils font ça pour faire rire les gens qui les regarde à la télévision ou sur l'ordinateur et sur leur téléphone. Ils ont peut-être entendu un bruit ou quelqu'un venir et ils ont peur donc ils partent et ils ferment toutes les portes.

Production de S. et P. :

Il y avait des gens qui ramassaient des choses comme des affaires, des valises et encore d'autres choses. Après, ils lâchaient les affaires et se cachaient. Le chien a fait tomber le ballais et après, ils ont fait une surprise et ont fait la fêté et mangé du gâteau. Ils ont ouvert les cadeaux.