

Construction de compétences en Histoire des arts et en Français à partir de la rencontre avec des œuvres cinématographiques au cycle 3

Fabien Menu

► **To cite this version:**

Fabien Menu. Construction de compétences en Histoire des arts et en Français à partir de la rencontre avec des œuvres cinématographiques au cycle 3. Education. 2019. dumas-02525051

HAL Id: dumas-02525051

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02525051>

Submitted on 30 Mar 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

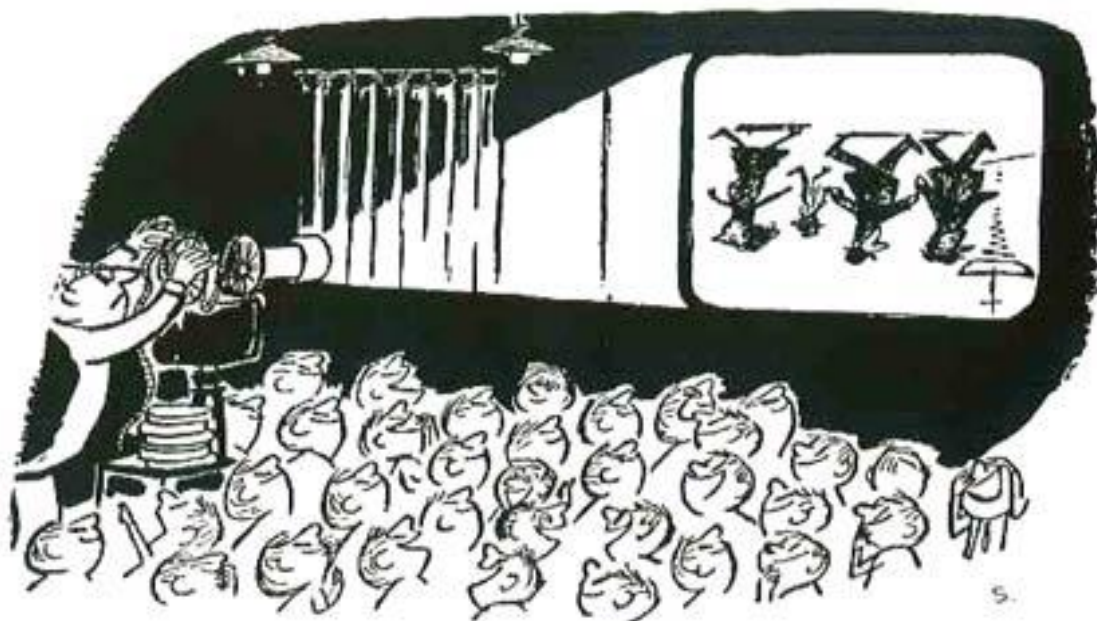
Mémoire

**Construction de compétences en Histoire des arts et en Français à partir de
la rencontre avec des œuvres cinématographiques au cycle 3.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Fabien Menu
le 18 juin 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Aurélié Palud, directrice de mémoire
Florie Christofolie, membre de la commission



Moi, j'aime bien le cinéma.

Sujet : Construction de compétences en Histoire des arts et en Français à partir de la rencontre avec des œuvres cinématographiques au cycle 3.

Plan :

Introduction : *Un rapport personnel au cinéma, à la critique de cinéma. Le passage d'un « statut » d'amateur de cinéma à celui de professionnel de l'enseignement. Les constats observés dans une classe de CM2 concernant les productions écrites.*

I) Le cinéma et l'école/ Le cinéma à l'école

- a) La place du cinéma dans l'enseignement. Perspective historique.
- b) Les dispositifs existants : l'exemple d'*Ecole et cinéma*

- c) Le statut de l'image dans les approches pédagogiques (Meirieu/ Bergala)
D'une approche *platonicienne* à l'émergence d'un *spectateur éclairé*.

II) Apports théoriques

- a) De la sidération à l'éducation (Meirieu)
b) La construction du *symbolique*.
c) Ecrire pour devenir un « spectateur amateur » (Archat-Tatah). La critique de cinéma.

Formation d'une problématique

III) Dispositif d'expérimentation

- a) Protocole de recherche.
b) Compétences institutionnelles retenus pour le dispositif de recherche.
c) Le corpus d'œuvres cinématographiques retenu.
d) Déroulement/ Descriptif des séances.

IV) Déroulement et analyses de l'expérimentation

-Les représentations initiales des élèves (séance 1)

Enregistrement audio d'un débat de classe

-La première critique des élèves (séance 2)

Analyse des productions écrites

-La constitution collective d'une grille d'évaluation (séance 3)

Débat de classe et critères retenus

-La deuxième critique des élèves (séance 4)

Analyse des productions écrites

-Débat dit « mouvant » pour argumenter (séance 5)

Enregistrement audio d'un débat de classe

-La troisième critique des élèves (séance 6)

Analyse des productions écrites

Conclusion

Bibliographie

Introduction

Professeur des écoles stagiaire, je vis cette première année de transition qui me voit passer d'un statut d'étudiant à celui de professionnel de l'éducation. Mes années de formation initiale (école, collège, lycée, études supérieures) ont pu être marquées par un rapport parfois difficile, fuyant, avec l'institution scolaire. J'ai pu, de manière sans doute liée, ressentir également une absence de sens donné aux activités de rencontre avec des œuvres artistiques, littéraires ou plastiques. Bien souvent le rapport aux œuvres découvertes puis étudiées dans le cadre scolaire, a pu me sembler souvent artificiel, laissant parfois de côté le ressenti individuel propre à chaque individu-élève et donnant lieu dans de nombreuses situations, activités, exercices, à un certain « formalisme » scolaire dénué de rapports affectifs et intellectuels forts. Le rapport à la culture, aux arts, m'a donc rarement semblé participer à la construction de mon identité en tant qu'élève ou qu'individu-adulte en devenir.

En parallèle de mon parcours d'élève, j'ai développé durant l'adolescence et au début de ma vie d'adulte, un rapport personnel, choisi celui-ci (à la différence des « obligations » scolaires), avec le cinéma, la cinéphilie et plus particulièrement avec la critique de cinéma. J'ai ainsi développé un intérêt croissant pour ce champ culturel particulier. Celui-ci fut nourri notamment par une familiarisation avec l'histoire singulière de la cinéphilie française, de l'après-guerre au début du XXI^e siècle ; histoire qui fut caractérisée par l'éclosion des ciné-clubs et des salles d'art et essai, par la création de revues importantes de critique et d'analyse des œuvres cinématographiques comme *Les cahiers du cinéma* ou *Positif*, par leurs oppositions esthétiques et idéologiques, et plus généralement par la reconnaissance du cinéma par les milieux intellectuels et académiques comme art majeur du XX^e siècle.

C'est donc ce rapport particulier à l'art cinématographique et à l'activité d'écriture qui peut y être liée, la critique, que s'est construit, en marge du cadre scolaire, mon rapport plus général à la culture, à l'art et à l'acquisition plus générale de connaissances.

Je suis en charge depuis la rentrée 2018, d'une classe de CM2 au sein de l'école Robert Doisneau à La Guierche (Sarthe). L'effectif de classe y est de trente élèves. Dans la répartition des différentes disciplines scolaires avec ma collègue titulaire je suis notamment en charge des activités d'écriture en Français. Depuis le début de l'année, j'ai pu constater une difficulté pour certains élèves à se motiver pour ce type d'activité

scolaire. J'ai également pu observer des difficultés pour les élèves à produire des textes organisés, cohérents et également des obstacles à réinvestir les compétences construites en étude de la langue (orthographe et grammaire), discipline dont je suis par ailleurs en charge.

N'étant en revanche pas en charge cette année des enseignements artistiques, Histoires arts et Arts plastiques, j'ai ressenti au long de l'année scolaire une certaine frustration à ne pas pouvoir proposer aux élèves et expérimenter, lors de ma première année de pratique professionnelle, des activités liées aux disciplines artistiques, et plus particulièrement à celle qui revêt une importance donc particulière pour moi : le cinéma.

Pouvant ressentir par ailleurs une difficulté à m'insérer dans un nouveau cadre professionnel et à parvenir à construire mon identité d'enseignant, j'ai pu m'interroger sur la capacité du cinéma à m'aider en classe à parvenir à passer de mon statut d'étudiant, d'ancien élève, d'amateur de cinéma dans ma vie privée, à celui de professionnel de l'éducation.

Dans le cadre de ce travail de recherche je vais donc dans une première partie m'interroger sur la place que peut avoir le cinéma dans le cadre scolaire, la place qui lui fut accordée dans l'histoire de l'Ecole et celle qu'elle peut posséder aujourd'hui dans différentes pratiques pédagogiques. Nous chercherons à identifier ensuite les apports que peut avoir l'utilisation du cinéma et de l'écriture sur le cinéma pour la construction de compétences scolaires.

Nous déterminerons à la fin de cette partie historique et théorique une problématique à laquelle nous chercherons à répondre par un dispositif de recherche.

I) Le cinéma et l'école/ Le cinéma à l'école

a) La place du cinéma dans l'enseignement. Perspective historique.

Du film pédagogique à la prise en compte par l'école du cinéma comme objet artistique : de l'invention du cinéma aux « années Lang ».

C'est véritablement dans les années 1980, notamment sous l'impulsion du ministre de la culture Jack Lang, que l'on constatera une intégration du cinéma comme discipline artistique à part entière.

Mais dès le début du XXème siècle, peu de temps après son invention et le début de sa popularisation, se développe une utilisation sociale du cinématographe par l'Ecole. C'est l'utilisation d'une technique nouvelle comme outil didactique qui prévaut alors. Par sa capacité à enregistrer puis à restituer la réalité « telle qu'elle est », cette technique permet par exemple l'observation scientifique de phénomènes difficilement ou non perceptibles à l'œil nu (utilisation du ralenti entre autres techniques).

Ainsi dès 1916, le ministère de l'Instruction publique met en place une commission extra-parlementaire ayant pour mission de définir les conditions d'utilisation du cinéma dans l'enseignement.

Cette démarche conduit à la publication en 1920, du *Rapport général sur l'emploi du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement*.

Dans ce rapport sont mis en avant à la fois des préoccupations morales et des objectifs didactiques. Il s'agit notamment de « substituer à des films susceptibles d'agir fâcheusement sur l'imagination enfantine et même sur l'imagination populaire, des films de nature à exalter les sentiments nobles comme le sentiment patriotique ». Par ailleurs le rapport incite à se servir de la technique cinématographique, de sa capacité à reproduire la réalité, son mouvement, dans l'étude de phénomènes scientifiques. Il insiste sur la capacité du cinéma à solliciter l'imagination du spectateur, « de ceux même dont l'imagination est paresseuse ». Enthousiaste, exaltant le progrès scientifique, ce document juge désormais comme indispensable l'utilisation de la technique cinématographique en complément de la leçon du maître. Dans sa conclusion, le rapport préconise d'équiper les écoles de matériels de projection et de financer la production et la diffusion de film didactiques.

Est alors créée une section cinématographique au sein du ministère de l'Instruction publique. En 1930, on dénombre quatre mille appareils de projection dans les écoles, permettant de visionner des films portant sur les sciences naturelles ou la géographie.

Nous le voyons, le cinéma a pu être assez rapidement considéré, par les plus hautes instances de l'institution scolaire française, comme porteur d'un véritable intérêt éducatif.

Mais des expériences plus singulières, localisées, à l'initiative individuelle d'enseignants ont pu également jouer un rôle dans l'introduction du cinéma au sein des classes scolaires.

L'exemple de la place du cinématographique dans le mouvement Freinet :

En 1927, au sein de la revue *L'école émancipée*, Célestin Freinet lance l'idée de la constitution d'une « Cinémathèque coopérative des films Pathé-Baby ». Ces appareils de la société Pathé permettaient la projection et la réalisation de films « amateurs » (au format 9,5 mm.). Il s'agissait de chercher à collecter, à rassembler puis de mettre à disposition des enseignants engagés dans le mouvement, via un réseau de location, des films de natures pédagogiques ou didactiques.

Au congrès syndical de Tours (août 1927), les premiers adhérents du mouvement de *l'Imprimerie à l'école* actent légalement la création de la Coopérative cinématographique. En octobre est créée la société anonyme *Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc* dont les objectifs visaient notamment à « acquérir, fabriquer et faire circuler parmi le personnel enseignant laïc des films cinématographiques présentant le maximum de valeur pédagogique » et d' « intervenir auprès des maisons d'édition pour obtenir une amélioration de la production ». En 1928, la Cinémathèque est absorbée avec les autres activités du mouvement au sein de la Coopérative de l'enseignement laïc (CEL). En une année d'activité, la Coopérative comptabilise 7905 films expédiés. En 1929, on en dénombre déjà 16304. Cette utilisation du cinéma en classe est alors le fait de jeunes enseignants désireux de lier techniques et pédagogies innovantes. Outre de favoriser la découverte du monde et l'acquisition de connaissances, le cinéma pouvait selon eux participer à l'éveil d'une conscience républicaine, laïque et sociale.

A côté de la diffusion de films de nature pédagogique, se sont également mises en place rapidement des activités de correspondance scolaire filmée, avec des films réalisés par les élèves d'une classe à destination d'une autre classe et présentant des activités locales (pêche, agriculture), qui vont se joindre à l'envoi des journaux imprimés, activité caractéristique du mouvement.

La Coopérative crée également ses propres films à caractère éducatif, ceux du catalogue Pathé pouvant être jugés par de nombreux instituteurs du mouvement, comme

insuffisamment « engagés » socialement (dans le contexte de crise économique et sociale du début des années trente). Il pourra même être fait appel à des réalisateurs professionnels de fiction, proches des préoccupations sociales du mouvement, pour réaliser des films en 35 mm. C'est l'exemple de Yves Allégret avec le film documentaire « à visée sociale » *Prix et profits* en 1932. Mais cette expérience se révélera coûteuse, et subira notamment les attaques de la presse de droite et d'extrême-droite. Après le départ en 1935 de Célestin Freinet de l'Education Nationale, l'activité de production de films cessera (tout en maintenant celle de diffusion de films), durant l'entre deux guerres, et ne reprendra que dans les années 1950.

A la fin des années 1960, avec la diffusion dans le domaine public du matériel de format *super 8*, la création de films réalisés par les élèves d'école affiliées à la pédagogie Freinet connaît un regain d'activité. Pendant les vacances scolaires, l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne organise alors des stages visant à former les enseignants à l'usage de la technique cinématographique. L'ICEM soutient également les ateliers visant à développer chez les élèves une capacité de lecture, de décryptage et d'analyse du « monde des images ».

Mais la démarche des enseignants s'inscrivant dans le mouvement Freinet reste avant tout de « donner des appareils pour que les enfants vivent le cinéma, la vidéo, par l'Atelier » car selon l'expérience d'Henri Portier, au collège et au lycée c'est « lorsque des enfants ont réalisé un film, après avoir inventé le scénario, filmé, monté et sonorisé leur film, (qu') ils ne regardent plus jamais la télévision, les films comme avant¹ ».

Mais les réticences sont nombreuses dans le monde enseignant. Le cinéma peut être vu comme un concurrent néfaste à l'écrit, au langage et comme une forme de divertissement de masses. Attitude qui peut prévaloir encore aujourd'hui dans le monde enseignant, dans sa manière de considérer le cinéma, et de correspondre à une conception de *l'image comme ennemie*, selon la terminologie de Philippe Meirieu.

Il convient également d'évoquer, dans notre approche historique de la place du cinéma à l'école, l'action des Offices régionaux du cinéma éducateur. Ce mouvement

¹ Portier Henri. (2004). Histoire du cinéma à l'école. *Le nouvel éducateur*. (161). 28-31.

prend ses origines dans les années 1920. Il est le fait de militants laïcs qui cherchent à développer un cinéma dit *didactique*. Se met notamment en place un réseau de diffusions des films. Les Offices couvrent ainsi par leur action une cinquantaine de départements à la veille de la seconde guerre mondiale, à travers la mise en place de cinémathèques locales. Les films sont issus principalement du catalogue Pathé. Il s'agit de films documentaires, de films de fiction, de films d'animation ou encore de films burlesques. Cette action est soutenue par le ministère de l'Instruction publique.

La période qui la seconde guerre mondiale va être caractérisée principalement par l'action des ciné-clubs.

Les années 1960 : la reconnaissance du cinéma comme art dans le cadre éducatif

La fédération Jean Vigo réunit ainsi, dans les années 1960, trois cent ciné-clubs. Ses adhérents sont majoritairement des lycéens, des membres des Maisons de la Jeunesse et de la Culture (MJC), et des enfants de l'école primaire. C'est alors la dimension artistique du cinéma qui est mise en avant dans les choix de sélection et de programmation des films. Ce sont les œuvres de fiction qui sont considérées maintenant pour leur « intérêt » éducatif. Il s'agit là d'« un cinéma éducateur non spécifiquement didactique² ». Pour les ciné-clubs, « le cinéma était conçu comme un ensemble d'œuvres autonomes dont la portée éducative résidait dans la qualité artistique des films³ ». Si avant guerre c'est le potentiel didactique du film qui était considéré, après guerre avec l'action des ciné-clubs, c'est son caractère artistique qui est désormais mis en avant. Deux conceptions différentes voire opposées mais qui prêtent toutes deux une vertu éducative au cinéma.

A la suite de mai 1968, différents dispositifs d'« Action culturelle » soutenus par le ministère permettent le développement dans l'enseignement secondaire et supérieur d'activités éducatives liées au cinéma.

Ce sont les années 1980 qui vont néanmoins marquer une période de prise en considération à part entière du cinéma comme art, dans le cadre scolaire. Ceci notamment à

² Archat-Tatah, Caroline. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.

³ *Ibid*

travers l'action du ministre de la Culture Jack Lang et de sa politique d'aide à la création pour le cinéma français. En 1983, est notamment créé un baccalauréat général option Audiovisuel (A3)

Dans les années quatre-vingt dix, sont mis en place les dispositifs *Collège et cinéma* (le premier en 1989), *Ecole et cinéma* et enfin *Lycéens et apprentis au cinéma*. Ils visent à faire rencontrer aux élèves des films sélectionnés sur un critère de valeur artistique, et ce dans le cadre de salles de cinéma partenaires des dispositifs.

En 2000, à nouveau sous le ministère de Jack Lang, est développé le Projet des Arts à l'école qui contient un important volet cinéma. Les préconisations et les orientations théoriques qui le constituent sont fondées notamment à partir des conceptions théoriques de l'enseignant et critique Alain Bergala.

En 2005-2006, le cinéma prend sa place dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* et ne cessera désormais d'occuper une place au sein des différents programmes scolaires, incorporé dans les disciplines *Arts visuels* ou *Arts plastiques* des programmes de 2008, 2015 et 2018.

b) Les dispositifs existants : l'exemple d'*Ecole et cinéma*

Créé en 1994, il s'agit du dispositif le plus important de rencontre des jeunes élèves avec l'art cinématographique, organisé par l'Ecole. Il relève d'un partenariat entre le ministère de l'Education Nationale et le Centre National de la Cinématographie (CNC), sous l'autorité du ministère de la Culture et dont l'une des missions est de « soutenir la création et la diffusion des œuvres cinématographiques auprès de tous les publics ainsi que de valoriser ce patrimoine »⁴. Ce dispositif est coordonné au niveau national par l'association *Les enfants de cinéma*.

Les deux objectifs principaux du dispositif sont la découverte d'œuvres cinématographiques dont est reconnue la valeur artistique ainsi que la découverte de ces œuvres dans un lieu culturel privilégié : la salle de cinéma. Il s'agit de favoriser « la formation du jugement, du goût et de la sensibilité ».⁵

4 Cahier des charges Ecole et cinéma

5 ibid

Sur l'initiative d'un enseignant, une classe d'école primaire s'engage à se déplacer trois fois, lors de l'année scolaire, pour découvrir, en salle, un programme prédéfini au niveau départemental. Des activités d'apprentissage sont ensuite mises en place en classe, grâce notamment à l'apport d'un matériel pédagogique (par exemple des dossiers à destination des enseignants et des cartes postales-élèves) fourni aux classes par l'association.

D'autres dispositifs à destination des élèves du secondaire existent également : *Collège au cinéma* (historiquement le plus ancien) et *Lycéens et apprentis au cinéma*.

Ecole et cinéma s'adresse aux élèves du cycle 2 et à ceux du cycle 3. Appartenant, jusqu'à la rentrée 2015, au cycle 2, la grande section de maternelle était donc la classe la plus jeune à bénéficier de ce dispositif. C'est pour répondre notamment à une demande existante concernant les enfants de moins de cinq ans que s'est développé alors le dispositif *Maternelle et cinéma*.

A travers la place qu'a pu occuper et qu'occupe aujourd'hui le cinéma dans l'institution scolaire, à travers notamment les différents dispositifs mis en place par l'Ecole, cohabitent différentes conceptions relatives à la place du cinéma dans les pratiques pédagogiques auxquelles il s'agit maintenant de s'intéresser.

c) Le statut de l'image dans les approches pédagogiques

Le statut de l'image dans les approches pédagogiques (Philippe Meirieu/ Alain Bergala)

Ainsi, si le cinéma a aujourd'hui pleinement sa place dans les programmes d'enseignement scolaire à la fois comme discipline artistique mais également comme pratique culturelle, Philippe Meirieu nous montre (*Images : de la sidération à l'éducation*, Rencontre nationale Ecole et cinéma, Paris, octobre 2004) que l'image au sens large et donc plus précisément celles du cinéma ont pu et peuvent toujours être accueillies et considérées de diverses façons par l'école.

-Une première tendance pédagogique possible, qualifiée de *platonicienne* par Philippe Meirieu, considère l'image comme l'« ennemie » irréconciliable de la pédagogie

et donc de l'éducation. Conformément à l'allégorie de la caverne de Platon, l'image y est considérée comme une illusion empêchant l'accès de l'élève, du futur adulte, à la connaissance véritable. Dans cette vision, « s'arracher à l'image fait partie des objectifs prioritaires de l'éducation⁶ ». Cette conception éducative ancienne mais pouvant toujours être d'actualité choisit ainsi de fermer l'école aux images, et donc au cinéma, pour privilégier avant tout le rapport privilégié aux mots, aux livres.

Philippe Meirieu précise ainsi que si les différentes conceptions éducatives relatives au statut de l'image peuvent être situées historiquement, elles ne se sont pas forcément succédé en faisant disparaître la précédente. Elles peuvent ainsi cohabiter, être caractéristiques de la pédagogie d'un enseignant ou de celle d'un établissement.

Une deuxième conception, (dont on pourrait situer l'émergence au Moyen Age) est celle selon Philippe Meirieu de l'*image comme enluminure*. L'image n'est plus considérée comme l'ennemie du savoir, elle ne doit pas être bannie hors de l'école, elle est un moyen de rendre attractif l'accès au savoir. Elle est « le miel au bord de la coupe, qui permet d'avaler la mauvaise potion⁷ ». C'est par exemple dans le cadre du domaine qui nous concerne ici, le cinéma, l'utilisation d'un film aux enjeux artistiques réduits, à la forme très peu déstabilisante pour les jeunes spectateurs, mais qui va être utilisé pour illustrer une leçon d'histoire ou l'étude d'un classique de la littérature jugé « difficile ».

Meirieu identifie ensuite deux autres moments, deux autres approches de l'image par l'école. C'est d'abord celui du moment de l'*image icône*, conception qui va, selon Philippe Meirieu, correspondre à l'école républicaine de Jules Ferry. Après l'image bannie hors de l'école, l'image comme récompense, est mise en avant l'image pieuse, sur un modèle en partie religieux. L'image « sacralisée » se doit alors d'illustrer la Nation et ses valeurs. Sur ce modèle, peut être considérée comme image pieuse une représentation d'instruments agricoles, une peinture de soldats ou une carte de géographie. Dans le contexte des guerres de 1870 et de 1914-1918, nous pouvons comprendre aujourd'hui les enjeux patriotiques et nationalistes sous entendus dans la place occupée en classe par une carte de géographie (reconquête de l'Alsace Lorraine). Cette conception du rapport école-

⁶ Meirieu, Philippe. (2004). *Images : de la sidération à l'éducation*. Rencontre nationale Ecole et cinéma à Paris, les 14, 15 et 16 octobre.

⁷ *ibid*

image peut par exemple se trouver également illustrée dans le fameux ouvrage *Le tour de France par deux enfants* (1877).

Puis vient le moment du *dépassement* de cette image icône au XXe siècle, où s'illustrent notamment les pratiques pédagogiques visant la « déconstruction idéologique de l'image ». Comme l'explique Alain Bergala dans son ouvrage *L'hypothèse cinéma*, cette démarche qui s'est développée en parallèle de l'émergence des différentes sciences du langage, après la seconde guerre mondiale, s'est caractérisée par des activités avec les élèves de déconstruction des images jugées « pernicieuses » (télévision, publicité, jeux vidéo). Elle devrait maintenant, selon Alain Bergala, céder la place à une nouvelle approche du cinéma considéré comme art. Il s'agirait, pour Philippe Meirieu, d'acquérir un nouveau paradigme, celui « du spectateur actif », « éclairé et accompagné ». Dans ce cadre le cinéma aurait notamment pour fonction de répondre à l'un des enjeux de la formation à l'image : celui de la construction chez l'élève du *symbolique*.

Alain Bergala revendique la considération, dans les pratiques éducatives, du cinéma comme art, car il existe selon lui un danger plus important pour les élèves, les spectateurs en général, que les films porteurs d'une idéologie néfaste : les films porteurs de médiocrité artistique.

« Ce que l'école peut faire de mieux, aujourd'hui, c'est de parler d'abord des films comme œuvres d'art et de culture⁸ ».

Les films à valeur artistique ne sont pas forcément les films dits de prestige affichant des ambitions littéraires ou historiques. On rejoindrait sinon alors ici la conception de l'image comme *enluminure*. Il s'agirait, selon Alain Bergala, de parler moins d'une hypothétique grammaire de cinéma, d'étudier différents procédés de langage cinématographique (valeur des plans, effets de montage), pour privilégier « ce qui brûle ou pas dans les plans⁹ ».

⁸ Bergala, Alain. (2002). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : Cahiers du cinéma, collec. Essais.

⁹ *ibid*

Dans une seconde partie de notre écrit de recherche, nous allons maintenant nous intéresser aux apports théoriques nous permettant de formuler une problématique à laquelle notre activité de recherche va tenter de répondre.

II) Apports théoriques

a) De la sidération à l'éducation (Meirieu)

Proposer aux élèves de l'école primaire une rencontre, puis de véritables activités d'apprentissage, avec le cinéma, revêt des particularités qui découlent de la nature même de cette discipline artistique. En effet, la grande majorité des élèves, ont un rapport souvent déjà important, ancien, construit, avec le « monde des images », au sens le plus large : films ou dessins animés regardés sur un écran de télévision ou un ordinateur, jeux vidéos pratiqués sur différents supports (consoles, tablettes numériques, téléphones des parents...) ou vidéos de natures variées, accessibles sur Internet.

A la différence d'autres disciplines artistiques, le cinéma se caractérise notamment par une double identité, parfois mêlée et présente dès son origine, au tout début du XXe siècle : celle de divertissement audiovisuel de masse, socialement accessible au plus grand nombre et celle de discipline artistique exigeante dans laquelle des œuvres majeures, incontournables dans l'histoire humaine ont pu et continuent de voir le jour. « Par ailleurs, le cinéma est une industrie » est la phrase célèbre d'André Malraux qui achève son *Esquisse d'une psychologie du cinéma* (1946).

Le rapport des jeunes enfants du XXIe siècle au cinéma ne peut pas être, donc dans le cadre d'activités proposées dans le cadre scolaire, considéré donc comme vierge. Il ne l'est bien sûr pas totalement pour des disciplines culturelles et artistiques dont la « consommation » est plus marquée socialement (théâtre, danse, musées). Ce rapport, cette connaissance des (jeunes) élèves du cinéma constitue à la fois un point d'appui favorable aux apprentissages et dont l'école doit savoir profiter, mais il peut également constituer un obstacle majeur. Ainsi, le rapport des élèves, des enfants aux images animées (au sens large) peut se trouver caractérisé selon Philippe Meirieu par un phénomène dit de *sidération*.

« Les psychanalystes définissent la sidération comme un moment où le sujet est en quelque sorte happé par un trou noir, et, dit Lacan « disparaît dans sa propre jouissance narcissique ». La *sidération* c'est le moment où le sujet est, comme disent les gamins, « scotché » : où il est dans une forme d'attitude à l'égard de ce qu'il voit qui l'empêche d'avoir la moindre distance réflexive.¹⁰ »

« Il ne jouit pas de l'objet, il jouit du regard qu'il porte sur l'objet et de l'identification absolue entre le regard et l'objet ¹¹».

C'est cette *sidération*, cette captation du regard du spectateur abolissant toute distance, qui peut être générée notamment par la télévision commerciale et les nouveaux médias en ligne. Le corollaire de cette *sidération*, est toujours selon Philippe Meirieu, la pratique du *zapping*. Que celui-ci s'actualise dans l'usage déjà ancien d'une télécommande permettant le changement de chaîne télévisuelle ou dans le *clic* plus moderne sur la souris d'ordinateur, un même processus mental est en jeu dans le comportement du spectateur : celui de « décrocher » de l'image qui ne « scotche » plus et de rechercher ailleurs une nouvelle source de sidération. C'est ainsi que l'industrie audiovisuelle cherche toujours plus à répondre à la demande de sidération du spectateur, adulte ou enfant, pour le retenir et éviter le *zapping*.

C'est donc dans la construction, notamment à l'école, d'une prise de distance du regard que porte le sujet sur l'objet regardé qui permettrait de passer de la *sidération* à l'*éducation* : « Nous vivons effectivement dans cet univers où l'image sidérante est partout, et je crois que notre responsabilité éducative est précisément de permettre de briser cette sidération¹² ».

b) La construction du *symbolique*.

L'un des enjeux essentiels pour P. Meirieu, dans le rapport des enfants avec le « monde des images » et donc du cinéma, est de construire du *symbolique*. Un concept

¹⁰ Meirieu, Philippe. (2004). *Images : de la sidération à l'éducation*. Rencontre nationale Ecole et cinéma à Paris, les 14, 15 et 16 octobre.

¹¹ *ibid*

¹² *ibid*

qu'il différencie de celui d'*imaginaire* : « De l'imaginaire, nos enfants en sont saturés, mais ils sont complètement pour la plupart d'entre eux, déconnectés du *symbolique*¹³ ». Pour Meirieu, cette construction du *symbolique* chez l'enfant constituerait une des missions de l'école, puisqu'il nous parle bien de « formation » au *symbolique*.

Le *symbolique* se définirait comme le registre qui permet à l'enfant (plus tard à l'adulte) d'accéder à son intériorité, ce qui l'autorise à « se penser » et à « manipuler ses propres forces psychiques » y compris celles relevant des pulsions les plus élémentaires. Le *symbolique* n'a pas besoin d'une représentation spectaculaire pour advenir à l'écran. Il n'a pas besoin de représenter des choses obscènes pour nous permettre, pour permettre à l'enfant, de se confronter à, de questionner ce qui l'habite. C'est une des missions de l'école de proposer des objets culturels aux enfants répondant à leurs besoins symboliques. Si l'école n'y répond pas, les enfants sont amenés à chercher des réponses dans des productions audio-visuelles reposant sur une logique de *sidération*.

c) Ecrire pour devenir un « spectateur amateur » (Archat-Tatah). La critique de cinéma.

Dépasser la *sidération* et construire du *symbolique* peuvent être les objectifs que nous pourrions fixer à des activités d'écriture, à l'école, à partir du cinéma.

Il s'agirait selon Caroline Archat-Tatah de développer chez les élèves une posture d'« amateur au sens de celui qui aime voir, entendre et s'éprouver dans une pratique artistique¹⁴ ». Si comme nous l'avons indiqué dans notre partie précédente, sur la place qu'a occupée et qu'occupe actuellement le cinéma à l'école, les dispositifs et les activités scolaires dans ce domaine sont nombreux il convient néanmoins de s'interroger sur la *rencontre* véritable qui peut s'exercer entre un film et un jeune spectateur-élève. Ainsi le visionnage de films, en classe ou en salle (comme dans le cadre du dispositif *Ecole et cinéma*), n'entraîne pas toujours une véritable appropriation de ces films par les élèves. Voir un film ne signifierait pas automatiquement le « rencontrer » c'est-à-dire le comprendre, en percevoir la singularité (ou au contraire son caractère commun) et le mettre

¹³ *ibid*

¹⁴ Archat-Tatah, Caroline. (2013). Ecrire pour devenir un spectateur amateur. *Le français aujourd'hui*. (182). 77-92.

en relation « dynamique » avec son identité d'élève ou de citoyen en formation. Pour Caroline Archat-Tatah, « il ne suffit pas en effet de mettre des élèves en présence de productions cinématographiques pour qu'ils se construisent en *spectateurs amateurs*¹⁵ ». La rencontre véritable avec les œuvres cinématographiques relève selon elle, d'une expérience individuelle, située socialement et historiquement. Elle réclame fréquence, répétition et durée. Enfin un enseignant ne peut s'assurer de sa réussite avec tous les élèves, lors de toutes les situations d'apprentissage.

Néanmoins, c'est par le recours à l'écriture à partir du cinéma que, selon C. Archat Tatah, « l'élève questionne, (il) met en relation des idées, des affects avec des savoirs¹⁶ ». ».

C'est notamment avec l'utilisation du logiciel *Ligne de temps* avec une classe de 3^{ème} que C. Archat Tath a pu expérimenter des activités d'écriture avec des élèves, leur permettant de construire une posture de *spectateur amateur*. Développé par l'Institut de recherche et d'innovation du Centre Georges Pompidou en 2006, l'outil numérique *Ligne de temps* permet de travailler la connaissance, l'analyse d'un film, à partir de possibilités d'annotations variées d'un film sur des images ou des plans ciblés de ce film, ou au contraire en créant des rapprochements entre des éléments éloignés dans le déroulé du film.

Ecrire sur le cinéma pour devenir un spectateur amateur, développer et favoriser une *rencontre* véritable avec les œuvres, telle est également la fonction qui fut, depuis l'après-guerre, attribuée à la critique cinématographique et plus particulièrement à son incarnation singulière dans la culture française. De la création des ciné-clubs à la création de revues d'analyse cinématographiques comme *Les cahiers du cinéma* ou *Positif* c'est une véritable pensée de l'art cinématographique et un questionnement véritable du monde qui s'est développé à partir des écrits d'André Bazin, de François Truffaut ou de Serge Daney.

Nous faisons le pari que c'est au travers de ce genre précis d'écrit, de cette activité d'écriture, que peut se construire des compétences scolaires à partir d'une rencontre avec le cinéma.

¹⁵ *ibid*

¹⁶ *ibid*

A partir de ces différents apports historiques et théoriques, nous proposons de formuler la problématique suivante à laquelle notre activité de recherche tâchera de répondre :

Comment l'utilisation du cinéma en classe et l'écriture de critiques de films peuvent-elles permettre la construction de compétences au cycle 3?

III) Dispositif d'expérimentation

a) Protocole de recherche

Il s'agit donc maintenant de présenter le protocole de recherche mis en place dans notre classe de CM2 visant à démontrer notamment l'intérêt sur les plans pédagogiques et didactiques de l'utilisation, sur support numérique, du cinéma en classe, de son rôle possible dans la construction du *symbolique* chez les jeunes élèves et de la construction de compétences scolaires à partir d'activités d'écriture faisant suite à la découverte de films.

Descriptif/ Déroulement de la séquence d'apprentissage mise en place

La séquence construite et mise en place dans le cadre de notre protocole de recherche vise à faire produire aux élèves des écrits particuliers: des critiques de cinéma. Cette séquence s'inscrit principalement dans les disciplines de cycle 3 de l'*Histoire des arts* et du *Français*. Les élèves seront confrontés durant cette séquence au visionnage, en classe, de trois œuvres cinématographiques, de trois courts métrages. Ces films d'une durée inférieure à 59 minutes, (selon la définition du *court métrage* retenue par le Centre national de la cinématographie) présentent notamment des thématiques proches de celles identifiables dans le roman *Seul contre tous* d'Hubert Ben Kemoun dont l'étude est suivie en parallèle dans la classe de CM2 à cette période de l'année : la solitude, l'isolement affectif ou encore l'exclusion d'un individu par un groupe. Nous chercherons également, dans le cadre de ce protocole de recherche, à faire rencontrer aux élèves des œuvres de natures et de formes diverses (film narratif, film de forme dite « poétique », film muet de patrimoine).

Les élèves alimenteront de leurs textes-critiques, portant sur les films découverts en classe, un « Cahier du cinéma ». L'objectif explicite de ces écrits pour les élèves est de convaincre leurs pairs des qualités ou des défauts des films rencontrés avant de participer à l'élection, à la fin de la séquence, de leur film « préféré ».

La tâche finale pour les élèves sera donc d'élire le meilleur film visionné en classe à la suite de la découverte des trois œuvres et de l'écriture de trois critiques de cinéma. Dans un second temps, les élèves seront amenés à élire leur critique favorite parmi celles qu'ils auront pu lire ou entendre.

b) Compétences institutionnelles retenues pour le dispositif de recherche.

Quels sont les objectifs que nous nous fixons pour cette activité de recherche ? Nous allons ici dresser la liste des éléments que nous souhaiterions travailler, observer, analyser principalement, dans les différentes productions écrites des élèves.

Pour ce travail nous chercherons à évaluer à différents temps de la séquence des compétences telles qu'elles sont définies au plan institutionnel dans les Programmes du cycle 3, publiés au Bulletin officiel de l'Education nationale n°30 du 26 juillet 2018.

Il s'agira en premier lieu des compétences appartenant à la discipline **Histoire des arts** des programmes du cycle 3, à savoir :

Attendus de fin de cycle

- Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté.

- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.

▪ *Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art.*

Connaissances et compétences associées

- Résumer une action représentée en image, déroulée sur scène ou sur un écran, et en caractériser les personnages.

▪ *Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles.*

Connaissances et compétences associées

- Dégager d'une forme artistique des éléments de sens.

Nous chercherons également à évaluer le travail des élèves dans le cadre de notre protocole de recherche à partir des connaissances et des compétences définies par les programmes de **Français**, dans le domaine « Ecriture » :

Attendus de fin de cycle

- Ecrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

▪ *Rédiger des écrits variés.*

Connaissances et compétences associées

- Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.

- Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.).

▪ *Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.*

Connaissances et compétences associées

- Respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte.

- Utiliser les connecteurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, les temps verbaux pour éviter des dysfonctionnements.

- Respecter les normes de l'écrit.

En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ;

accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut et du sujet.

- Mobiliser des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et être capable de vérifier l'orthographe des mots dont on doute.

c) Le corpus d'œuvres cinématographiques retenu.

Pour notre protocole de recherche, nous avons choisi d'utiliser en classe, afin de mettre en place nos activités d'écriture, des œuvres cinématographiques répondant à différents critères retenus.

La durée : Les films doivent répondre à une définition du *court-métrage* (un film ne dépassant donc pas une durée de 59 minutes).

La thématique : En lien avec le travail poursuivi en littérature (étude du livre *Seul contre tous* d'Hubert Ben Kemoun) nous souhaiterions privilégier des récits présentant des personnages confrontés à des situations de solitude, si ce n'est des phénomènes d'exclusion d'un groupe.

La diversité des émotions : Les films présentés aux élèves doivent leur permettre de vivre et de réfléchir sur différents registres d'émotions (la mélancolie, la nostalgie ou encore le rire).

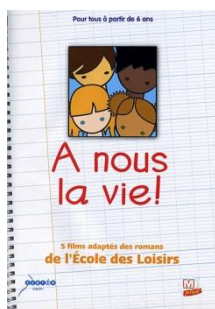
La diversité des formes cinématographiques : Nous souhaitons proposer aux élèves des films d'une diversité formelle assez prononcée: films narratifs, films de forme poétique, films de patrimoine.

La référence institutionnelle : Face à la grande diversité de films de court-métrage disponibles, notamment via le réseau Internet, nous avons choisi de retenir, pour notre activité de recherche, des films reconnus par l'institution scolaire. Les films seront donc issus de dvd édités par le Réseau Canopé.

A partir de ces différents critères, nous avons donc choisi pour notre activité de recherche d'utiliser en classe les films suivants :

▪ ***La prédiction de Nadia*** (France, 2004) d'Arnaud Ségnac. Durée : 26 minutes.

Film issu du dvd *A nous la vie : 5 films adaptés des romans de l'École des loisirs* (Editions CANOPE et Montparnasse productions). Film adapté du roman *La prédiction de Nadia* de Marie Desplechin.



Synopsis : *Nadia la voyante a prédit à Samir, le silencieux, le timide, qu'il risquera sa vie pour sauver un ami. Cherchera-t-il à échapper à son destin ? Près d'un étang il rencontre un jeune homme en train d'observer les oiseaux. C'est un homme sourd avec lequel il se lie amitié... et la prédiction de la voyante se réalisera. Samir se dévoilera malgré les étiquettes qu'on lui a collées à l'école. Tout le monde le découvrira et le fêtera comme un héros.*

▪ **Bobadjan** (Suisse, 2013) de Mamouda Zekrya. Durée : 11 minutes.

Film issu du dvd *Ciné Poème, 21 courts métrages créatifs*.

Synopsis de l'éditeur : *Un petit garçon a perdu son grand-père, son plus tendre complice. Il le cherche dans sa mémoire et dans ses rêves. Par la force de leur lien, l'enfant réussit à transcender son absence.*



▪ *Charlot s'évade (The Adventurer)* (Etats Unis, 1917) de Charlie Chaplin. Durée : 24 minutes. Film disponible sur le dvd *Cinq burlesques*.

Synopsis : *Charlot s'évade par la mer et sauve de la noyade une mère et une fille, il entre dans cette famille respectable jusqu'au jour où sa photo en prisonnier est publiée dans le journal...*



d) Déroulement/ Descriptif des séances

Nous allons maintenant présenter le déroulé des différentes séances de la séquence d'apprentissage dans laquelle va s'inscrire notre activité de recherche.

Séance 1 : *La critique de cinéma : Représentations initiales des élèves.*

Objectifs : Définir ce que peut être une critique de cinéma, quelle fonctions et formes elle peut avoir.

Compétences travaillées : Prendre part à des échanges oraux. Caractériser un genre d'écrit.

Déroulement de la séance :

Lors de cette séance initiale, il s'agira principalement de faire émerger les représentations initiales des élèves concernant la critique de cinéma comme activité de type oral ou écrit. Seront ainsi présentés aux élèves des exemples audiovisuels (télévision/ Internet) et écrits de critiques cinématographiques. Puis, ce premier temps de travail s'achèvera par la présentation d'un exemple de revue critique écrite, devant servir de « modèle » possible au travail futur des élèves : *Les Cahiers du cinéma*.

Enfin la séance s'achèvera par l'annonce du projet, du travail des prochaines séances : Visionner trois courts métrages, écrire pour un *Cahier du cinéma* et élire le « meilleur film » visionné, en fin de séquence.

Séance 2 : *Visionnage d'un premier court métrage et écriture d'une première critique de cinéma.*

Objectifs: Découvrir une œuvre cinématographique. Ecrire une critique de dix lignes suite au visionnage d'un court métrage.

Compétences travaillées : Produire des écrits. Exprimer son ressenti sur une œuvre d'art. S'appropriier les caractéristiques d'un genre d'écrit.

Déroulement de la séance :

Dans un premier temps, nous présenterons aux élèves le déroulement de la séance. Lors de cette séance, nous proposerons aux élèves de visionner le premier court métrage puis d'écrire leur première critique de cinéma. Nous demanderons aux élèves de ne pas montrer ou exprimer oralement leurs émotions à la fin de la projection mais de conserver l'expression de leur avis pour le travail d'écriture qui va suivre.

A la suite du visionnage de *La prédiction de Nadia*, les élèves auront la consigne suivante : « Vous allez écrire sur le film que vous venez de voir, une critique de cinéma ». Il sera important de ne pas donner de consignes plus restrictives puisque cette production écrite servira d'évaluation diagnostique. Nous récupérerons les productions des élèves pour préparer les séances suivantes. Les productions seront placées dans le « Cahier du cinéma » qui sera à disposition des élèves dans la classe. Ils pourront notamment y avoir accès sur leur temps libre.

Séance 3 : *Retour sur les différents écrits des élèves. Les critères d'une « bonne critique ».*

Objectifs : Exprimer un avis sur le texte écrit d'un pair. Définir les éléments essentiels à retrouver dans une critique de cinéma.

Compétences : Rédiger un écrit de travail. Prendre part à des échanges collectifs oraux.

Déroulement de la séance :

Pour débiter cette séance, nous reprendrons les productions écrites lors de la séance précédente. Les élèves devront lire dans un premier temps le texte d'un pair. Pour la répartition des critiques, nous attribuerons les textes plus « difficiles » à lire (par le manque d'organisation des idées présentées, par la présence d'erreurs orthographiques et grammaticales) aux élèves ayant des facilités et les textes plus accessibles aux élèves présentant des difficultés de lecture et de compréhension.

Après ce temps de lecture, les élèves devront rédiger un avis sur la critique qu'ils viendront de lire. Le but sera de rédiger un écrit de travail pour se préparer à prendre la parole dans un dernier temps de la séance.

En fin de séance donc, nous chercherons à réaliser, avec les élèves, à partir de prises de paroles, une grille possible des éléments pouvant être essentiels à la rédaction d'une critique cinématographique. Il sera néanmoins nécessaire de ne pas imposer cette grille et les critères qui la composent pour pouvoir ménager aux élèves des possibilités de liberté et de singularité dans leur écriture.

Séance 4 : *Visionnage d'un second court métrage. Ecriture d'une nouvelle critique.*

Objectifs : Découvrir un nouveau court métrage. Ecrire une nouvelle critique de cinéma.

Compétences travaillées : Produire des écrits. Exprimer son ressenti sur une œuvre d'art. S'appropriier les caractéristiques d'un genre d'écrit.

Déroulement de la séance :

La séance débutera avec la lecture de la grille d'évaluation construite lors de la séance précédente. Elle servira de repère aux élèves pour la rédaction de leur deuxième critique suite au visionnage du deuxième court métrage, *Bobadjan*. Nous choisissons de montrer ce court métrage à ce moment de la séquence car à la différence du premier film qui est de forme narrative et possiblement plus proche de l'univers des élèves, celui-ci

présente une forme plus poétique et repose sur la compréhension d'un sens implicite. Il préparera également le passage à la forme muette du dernier court métrage.

A la suite du visionnage, les élèves rédigeront leur deuxième critique. La consigne restera la même avec un objectif de rédaction de dix lignes. En lien avec la grille d'évaluation, les élèves devront fournir un effort sur la lisibilité, la syntaxe et l'orthographe. Une fois leur production terminée, les élèves choisiront la critique, portant sur le premier court métrage, qu'ils auront préférée. Nous décidons de déjà choisir une critique en vue de la tâche finale de cette séquence : élire leur critique de cinéma favorite.

Séance 5 : *Débat mouvant portant sur le deuxième court métrage.*

Objectifs : Se positionner dans un débat. Rédiger des arguments.

Compétences travaillées : Capacité à argumenter ses choix. Prendre part à un débat collectif. Entendre les arguments de ses pairs.

Déroulement de la séance :

Cette séance se déroulera en fin de semaine. En effet, durant toute la semaine, les élèves auront dû lire trois critiques dans le Cahier du cinéma de la classe. Nous reprendrons la séance par quelques lectures oralisées de critiques. Après plusieurs lectures, nous mettrons en place un débat dit *mouvant* à partir du thème imposé : *Ce film est un bon film/ Ce film est un mauvais film*. Pour cela, les élèves en amont auront préparé au brouillon plusieurs arguments en réponse au thème imposé. Cet exercice devra permettre aux élèves d'argumenter leurs opinions et leurs ressentis pour essayer de convaincre le camp « opposé ». Pour préparer le débat mouvant, nous disposerons la classe de manière à ce que les élèves puissent déambuler d'un côté à l'autre.

Un débat *mouvant* est un débat dans lequel les élèves sont répartis en deux camps bien distincts. L'enseignant propose un thème et les élèves choisissent le camp dans lequel ils se positionnent. Ensuite, l'enseignant gère la répartition de la parole au sein des camps mais n'intervient jamais. Les élèves ont la possibilité de changer de camp au cours du débat. L'enseignant utilisera les deux tableaux présents dans la classe pour noter les arguments des élèves.

Séance 6 : *Visionnage d'un troisième court métrage. Ecriture d'un troisième texte.*

Objectifs : Découvrir un nouveau court métrage. Ecrire une nouvelle critique de cinéma.

Compétences travaillées : Produire des écrits. Exprimer son ressenti sur une œuvre d'art. S'appropriier les caractéristiques d'un genre d'écrit.

Déroulement de la séance :

Pour débiter cette séance, nous offrirons une lecture d'un texte du fondateur des *Cahiers du cinéma*, André Bazin, sur l'univers de Charlie Chaplin (*Charlot et les objets*). Le but de cette lecture sera de montrer aux élèves un autre exemple possible d'écriture sur le cinéma, à savoir leur montrer qu'un écrit d'analyse cinématographique peut « dépasser » le cadre restreint de la critique de cinéma (écrire par exemple un livre sur l'œuvre d'un cinéaste). Cet exemple arrivera tardivement dans la séquence pour ne pas influencer de manière contraignante les élèves dans leur activité d'écriture.

Après la lecture offerte, les élèves visionneront le court métrage *Charlot s'évade*. Ce film muet, de 1917, traite d'une autre manière, burlesque, les thèmes de l'exclusion et de l'isolement : après avoir diffusé deux films à l'atmosphère possiblement pesante et oppressante, nous choisissons de projeter un court métrage humoristique afin de provoquer d'autres émotions aux élèves.

Suite à ce visionnage, les élèves rédigeront alors leur ultime critique de film. Quand toutes les critiques seront récupérées, le Cahier du cinéma de la classe sera enfin complet et les élèves pourront alors choisir leur critique préférée, celle qu'ils jugeront la plus pertinente par rapport au travail suivi tout au long de la séquence.

Séance 7 : *Election du film préféré de la classe.*

Objectifs : Participer à un vote collectif et élire son film préféré.

Compétence travaillée : *Exprimer un ressenti face à un œuvre d'art.*

Déroulement de la séance :

Cette séance clôturera en partie la séquence. Il s'agira pour les élèves de choisir le court métrage qu'ils auront préféré. Les élèves écriront le titre de leur film préféré sur un bulletin qui restera secret. Des élèves dépouilleront les bulletins de vote pour ensuite écrire

les résultats au tableau. Ce vote sera suivi d'un débat dans lequel les élèves pourront s'exprimer par rapport à leur choix. Ce dispositif de séance sera réutilisé lors de la dernière séance.

Séance 8 : *Election de la « meilleure » critique. Prolongements.*

Cette séance, comme la séance cinq se déroulera en fin de semaine permettant aux élèves de lire le maximum de critiques afin de faire leur choix. Quand tous les élèves auront enfin décidé de leur critique favorite, nous procéderons à un vote à bulletin secret. Une fois le vote fait, nous dépouillerons et commenterons les résultats.

Prolongement:

Continuer à alimenter le Cahier du cinéma à partir de films découverts en dehors de la classe. Ouvrir l'activité d'écriture à des films choisis par les élèves eux-mêmes.

III) Déroulement et analyses de l'expérimentation.

<p><u>Séance 1</u>: <i>Les représentations initiales des élèves sur un genre d'écrit, la critique de cinéma.</i></p>

Lors d'une première séance, nous avons interrogé les élèves sur ce que pouvait être pour eux une critique de cinéma. Nous avons demandé aux élèves qui souhaitaient prendre la parole durant cette séance, de s'exprimer dans un dictaphone présent dans la classe. Nous allons retranscrire, commenter et tenter de dégager des éléments de sens de certaines des paroles des élèves.

Nous leurs avons tout d'abord présenté dans un premier temps le déroulement de la séquence et l'objectif qui serait poursuivi pendant les différentes semaines : visionner trois courts métrages en classe, écrire des critiques de cinéma à la suite de la découverte de ces films et élire le film « préféré » de la classe.

Cette séance vise à faire le point avec les élèves sur leurs représentations, à ce stade du travail, de ce que peut être une critique de cinéma.

Nous avons pour commencer inscrit au centre d'un des tableaux de la classe le nom de la notion, « la critique de cinéma », que nous avons complété par l'adjonction de différentes bulles sur le modèle d'une carte mentale. Bulles comprenant les mots suivants : « Quoi ? », « Pourquoi ? », « Où ? » et « Comment ? ». Les élèves ont ensuite été invités à prendre la parole pour enrichir d'idées, de propositions, d'explicitations, ces différentes bulles. Nous inscrivions au tableau leurs propositions.

Nous avons pu constater lors de ce temps d'échange que nos conceptions personnelles en tant qu'adulte, qu'enseignant ou qu'amateur de cinéma, de ce qu'est la critique de cinéma (et qui resteraient par ailleurs à définir), pouvaient être bien différentes de celles d'élèves de CM2 en 2019. Pour certains élèves, la critique de cinéma serait une activité réservée à des personnes particulières, des « professionnels », qui verraient le film dans des conditions elles aussi particulières.

Timéo : *Moi je verrais bien que la critique de cinéma ça se fait dans une salle réservée et bien avant que le film sorte.*

Enseignant : *Et si nous, nous écrivions sur des films, cela serait de la critique de cinéma pour toi ?*

Timéo : *Non pas tout à fait.*

La critique de cinéma pourrait même être une activité qui entrerait en jeu, selon certains élèves, dans le processus même de création des films.

Clémentine : *Je pense que la critique de cinéma doit se faire avant que le film soit tourné, par exemple avec les scénarios. Avant de faire les films, ils doivent bien écrire sur les actions, ce qui va se passer etc. Et s'ils trouvent que c'est inapproprié enfin que c'est pas terrible, ils vont pas faire un film s'ils savent que ça ne va pas marcher. Si par exemple c'est un film super pourri, et qu'ils s'embêtent à le faire, à le filmer, à mettre en scène, et puis il y a de l'argent à donner pour faire un film, et qu'il ne marche pas et bien je pense qu'il y a quand même des gens qui vont venir avant pour donner leur avis.*

Au contraire pour d'autres élèves, l'acceptation du terme « critique de cinéma » peut se révéler bien plus large. Pour un certain nombre d'élèves la critique de cinéma pourrait correspondre aux avis, aux commentaires relatifs à des films, qu'ils peuvent lire sur des sites internet.

Laurine : *Par exemple sur Netflix, il y a des gens qui mettent des commentaires sur les films et ils ont pas forcément été mis avant que le film sorte. On regarde et comme ça on a des avis, on se dit « tiens, je vais le regarder ».*

Elijah : *Avec mon père par exemple quand on veut regarder un film, il va sur des réseaux sociaux et après il va me dire si c'est bien, si c'est trop violent, si c'est nul...*

Enseignant : *Et toi tu en lis des critiques ?*

Elijah : *Oui j'en lis*

Enseignant : *Où ça ?*

Elijah : *N'importe où, sur YouTube... Si je regarde une bande annonce, je lis en dessous les commentaires ; il y a beaucoup de critiques. Mais la critique c'est aussi partout. Par exemple je peux voir un film, je peux dire à Dorian, je peux dire à Dorian en critiquant le film. Je vais pas dans une salle spécialisée pour ça. Ca peut être partout, virtuellement ou en réalité.*

Concernant le contenu susceptible de correspondre à la définition d'une critique de cinéma (pour répondre aux bulles « Quoi » ou « Pourquoi » inscrites au tableau) nous avons pu relever que pour la majorité des élèves c'est une question de recommandation (au sens d'« avertissement »), de correspondance ou non du film concerné à un public potentiel qui constitue la nécessité ou l'intérêt d'écrire sur des films.

Clémentine : *Ça sert à quoi la critique ? C'est que si tu regardes un film ça va te dire si c'est pour des « moins de dix » ou des « moins de douze ans ». La critique de cinéma c'est aussi pour savoir si des films sont bien ou pas bien.*

Dorian : *La critique ça sert à déterminer l'âge et à voir après si c'est bien.*

Ainsi pour certains élèves, spontanément, l'information à délivrer sur la correspondance film-âge du public serait l'utilité première, avant la délivrance d'une opinion qualitative (« bien ou pas ») sur le film.

Lors d'un second temps, avant de reprendre cet échange oral, nous avons présenté aux élèves différents exemples existants de critique de cinéma. Furent ainsi présentés aux élèves :

-un extrait de l'émission télévisée *L'instant critique* de la chaîne Canal Plus, datant de 2007, où interviennent des journalistes de presse écrite exprimant leurs avis sur plusieurs films qui viennent alors de sortir.

-un extrait de la chronique portant sur le film *Captain Marvel*, réalisée par l'internaute ValWho sur sa chaîne YouTube.

Puis l'échange a repris à la suite de ce visionnage de deux exemples audiovisuels.

Elijah : *Je trouve que quand il y a de mauvaises critiques ça donne moins envie de regarder le film. Par exemple ce film là, Captain Marvel je vais le voir samedi et entendre là des mauvaises critiques ça me donne beaucoup moins envie de le voir. Même si je sais que je vais quand même bien aimer, parce que c'est un Marvel.*

Clémentine : *Je ne suis pas trop d'accord. Il y a des critiques qui n'ont pas forcément les mêmes goûts que nous. Par exemple là, celui qui fait cette vidéo, s'il n'a pas aimé ça ne veut pas dire que nous nous n'allons pas l'aimer. On a tous des goûts différents. Moi ce que j'aime dans les commentaires, c'est qu'il y ait des avis différents.*

Puis dans un troisième temps de cette séance d'échange et afin de leur présenter le projet de classe (créer un « Cahier du cinéma »), nous avons présenté aux élèves des exemples de revues écrites sous la forme de couvertures projetées ou d'exemplaires circulants parmi les élèves. Ont été ainsi présentées aux élèves les exemples des revues *Les cahiers du cinéma Positif* et *Première* avec la précision suivante :

Enseignant : *Il s'agit de revues de cinéma, de magazines où l'on peut trouver des critiques de cinéma sous la forme écrite. C'est ce que je vais vous proposer de réaliser à votre tour.*

(Demande de parole d')**Antoine :** *Mon tonton il achète des revues comme ça, pas pour les films mais pour les jeux vidéos. C'est pour savoir lequel il faudrait mieux acheter par exemple entre deux jeux.*

Enfin dans un dernier temps, nous avons projeté une page de site internet relative au festival du concours de critiques du festival de court métrage auquel ont participé des collégiens ainsi qu'une page du site *L'atelier critique* alimenté par des critiques écrites par

des lycéens. Il s'agissait ici de présenter aux élèves des projets de communication écrite faisant suite à la découverte de films.

Nous allons maintenant observer comment ces représentations initiales, déjà peut être modifiées par les activités proposées et les prises de parole de l'enseignant, vont se manifester dans l'écriture d'un premier texte critique.

Séance 2 : La première critique de cinéma des élèves.

La semaine suivant ce premier échange oral de classe, les élèves ont assisté à la projection en classe du film *La prédiction de Nadia*.

Il leur a été rappelé le déroulement de l'activité prévue suite au visionnage du film : écrire leur première critique de cinéma. Nous leur avons demandé avant la projection du film, de ne pas exprimer oralement d'avis ou d'émotions sur le film à la fin de celui-ci afin « de ne pas influencer les autres élèves et de garder (leurs) idées pour (leur) texte à écrire ». Pour ce travail écrit, les élèves ont reçu la consigne suivante « Ecris ta critique du film dans un minimum de dix lignes ».

Nous allons maintenant tenter d'analyser ces premières productions écrites. Notons que les « erreurs » d'écriture des élèves, les incorrections, sont reproduites telles qu'elles peuvent être lues dans les textes des élèves et ceci pour l'ensemble des trois temps d'écriture de la séquence. Nous avons néanmoins pu être amenés à corriger certaines erreurs orthographiques afin de faciliter la lecture et l'analyse des productions des élèves.

Nous allons pour cette première analyse repartir des différentes compétences évaluées dans cette séquence et définies au chapitre précédent, pour construire notre analyse et mettre en évidence des éléments de sens dans les écrits des élèves.

- Ecrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

Nous pouvons relever une disparité importante en termes de longueur de texte selon les productions des élèves. Nous pourrions classer ces productions selon trois catégories : les élèves qui ne semblent pas se limiter à la consigne de dix lignes minimum à rédiger et dépassent parfois la longueur d'une page complète, ceux qui réalisent un texte répondant

strictement à la consigne et arrêtent leur travail à la fin de la rédaction de la dixième ligne et enfin ceux qui ne parviennent pas à atteindre cet objectif de dix lignes.

Cinq élèves (**Lucas, Charlotte, Elijah, Clémentine et Laurine**) produisent un texte dont la longueur est supérieure à une page de feuille de classeur.

A l'inverse la *Critique de cinéma* de **Mathéo** n'est constituée que des phrases suivantes : *Le film été pas très bien parce qu'il y a de la peur. Aussi je n'ai pas comprise quand Samir se fesait harcelé* (deux lignes sur sa feuille).

Celle d'**Audrey** : *Il y a du arcèlement. Samir et la fille son amoureux et il l'invite à dormir à la maison* (une ligne et demie sur la feuille)

- *Mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes*

Par-delà cette question de la longueur des textes écrits par les élèves et du respect de la quantité demandée par l'enseignant, se pose la capacité des élèves à « convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles ».

Pour certains élèves la critique de cinéma écrite peut être constituée d'une seule (ou deux) idée développée (exemple de la critique de **Mathéo**). Dans un certain nombre de textes, nous trouvons plusieurs idées mais leur développement et l'articulation entre elles peuvent nous sembler manquer de cohérence. Ainsi le texte de certains élèves peut manquer d'organisation et démarrer de manière quelque peu abrupte par l'exposé d'un sentiment relatif au ressenti émotionnel lié à la vision du film ou par le résumé de certains éléments de l'intrigue :

Nolan (première phrase de son texte) : *J'ai bien aimé quand les chiens on courut et là Samir a pris le bâton puis le chien a sauter sur Samir.*

Johan (première phrase de son texte) : *La critique du film est quand le chien a attaqué le garçon.*

- *Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.*

Les élèves n'ayant pas reçu, lors du temps qui a précédé la rédaction de cette première critique, de consignes plus précises que celles définies précédemment, il est

intéressant d'observer dans les différents écrits les éléments qu'ils estiment devoir être présents dans une critique de cinéma.

La place accordée à la « recommandation du film selon l'âge du public »

Comme exprimé oralement lors de la séance précédente, et sous l'influence probable de modèles issus des nouveaux médias numériques (commentaires inclus sous des vidéos, sites collectant des commentaires de spectateurs), pour un certain nombre d'élèves, le genre d'écrit que constitue la critique de cinéma devrait souvent comprendre une mention de l'âge auquel doit possiblement s'adresser le film visionné. Cela parfois même bien avant la rédaction d'un résumé du film ou l'expression d'un avis personnel.

« Le film fait très dur à voir pour neuf ans. Le sang et les mots vulgaires surtout pour les gens sensibles. » constitue la première phrase de la critique de **Lisandro**.

Diégo : *« J'ai bien aimé, j'ai trouvé que c'était émouvant. Je le conseille pour tous les âges de 1 à 99 ans. »*

Nolan : *Moi je trouve que c'est bien pour les enfants de 8 à 11 ans.*

Clémentine : *Je recommande ce film aux personnes de plus de 10 ans et non sensible.*

Gaëtan : *C'est à notre âge (enfin en dessous de notre âge).*

- Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art

Dans la recherche des élèves pour répondre à la commande qui leur est faite d'écrire une « critique de cinéma », nous pouvons relever dans les textes des élèves la récurrence de la présence d'un thème, celui du harcèlement.

De nombreux élèves parviennent en effet, d'une manière que nous pouvons juger « pertinente », à dépasser le résumé des divers éléments constituant l'intrigue du film pour chercher à dégager un « sujet » plus global au film, donc à construire d'ores et déjà une distance critique avec l'objet artistique étudié. Lors de cette opération, ils relient souvent le film visionné à la question du harcèlement.

Héloïse : *On n'avait l'impression que le garçon se faisait harceler.*

Diégo : *Je trouve que ça parle du harcèlement.*

Inès : *Je trouve que c'était comme du harcèlement quand les garçons sont venue voir Samir.*

Adrien : *Le film commence trop par du harcèlement.*

Baptiste : *J'ai pas aimé le film parce que il y avait un peu trop d'amour et il y avait beaucoup trop de harcèlement.*

Laurine, qui met en avant dans son texte les intentions possibles de l'auteur du film : *Je pense que le réalisateur voulait faire passer un message pour dire qu'il ne faut pas harceler les autres.*

Il s'agit de préciser ici qu'un travail en **Enseignement moral et civique** a été suivi l'année précédente par les élèves, visant à les sensibiliser aux mécanismes et aux enjeux sociaux et civiques du harcèlement. Nous pouvons donc constater qu'un nombre significatif d'élèves parvient à se dégager du simple résumé du déroulement d'une intrigue dans leur texte-critique et cherche à cerner le sujet plus général d'une œuvre cinématographique. Cela peut démontrer la pertinence de l'utilisation du cinéma dans la construction du *symbolique* tel que défini par Philippe Meirieu. Néanmoins nous pouvons estimer que dans cette prise de distance et cette tentative de conceptualisation, interfèrent bien souvent des grilles de lecture propres avant tout à l'enseignement scolaire et qui ne correspondent pas véritablement à la réalité de l'œuvre cinématographique : le film ne présente en effet pas véritablement une situation de harcèlement, le personnage de Samir subissant de manière plus ou moins volontaire un isolement par rapport à un groupe d'élèves.

- *Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.*

Nous pouvons observer dans les différents textes des élèves une importance donnée à la compréhension de l'histoire, aux éléments narratifs pour évaluer un film. L'avis de certains élèves semble dépendre de la compréhension ou de la non compréhension d'éléments propres à l'intrigue du film.

Laurine : *Je n'ai pas aimé car je ne vois pas pourquoi on passe d'un moment à l'autre quand on rentre dans la tente avec les lumières, mais aussi parce que je ne comprenais rien quand le personnage principal parlait.*

Lisandro : *Je n'ai pas compris l'histoire, un coup il jardine l'autre coup alucinacions et l'autre il observe les oiseaux.*

Johan : *Ce que j'ai pas aimé dans le film et ce qui est pas logique est quand le jardin était tout dévaster et on sait pas qui c'est.*

Pour d'autres élèves ce sont des éléments de construction de l'histoire ou déjà de qualité esthétique qui vont déterminer leur appréciation ou non, du film visionné. Les remarques des élèves vont alors concerner la construction de l'histoire, la vraisemblance des éléments narratifs, le jeu des acteurs ou encore la qualité supposée des accessoires utilisés.

Héloïse : *Le sang n'était pas très réaliste. (...) L'homme sourd joue pas très bien le sourd.*

Dorian : *Le défaut du film c'est que Samir ne parle jamais même pas d'expression du visage.*

Charlotte : *C'était une histoire bizar parce que je trouve que plusieurs parties de l'histoire n'aver pas lieu d'être dedans.*

Louise : *En plus je n'ai pas compris le déroulement de l'histoire comme le jardigné, je ne comprends pas à quoi il sere, la fille pareille (...).*

Enzo : *Le moment où il sait fait mordre le bras était pas très crédible.*

Zoé : *Le film était bien mais mal interprété parce que tout le monde disé « Au revoir mon fils. A tous taleure mon copain. »*

Evolution pour les prochaines séances

Nous avons donc choisi à la suite de ce premier travail d'écriture de proposer différentes activités aux élèves afin de faire évoluer leurs compétences d'écriture lors de la production d'un nouveau texte critique suite au visionnage du prochain court métrage.

La première activité menée fut la constitution collective d'une grille-repère à laquelle devraient possiblement se référer les élèves pour les futures activités d'écriture.

Séance 3 : Construction d'une grille-repère

Nous allons analyser le débat oral permettant de créer la grille-repère pour les élèves.

Lors de ce débat, l'enseignant explique aux élèves qu'il ne s'agit pas de critiquer les critiques de leurs camarades, mais de trouver, ensemble, les caractéristiques qu'il serait souhaitable de retrouver dans une critique de cinéma écrite. Durant ce débat, plusieurs points sont alors abordés par les élèves. Ces points font référence aux différentes compétences travaillées pendant cette séquence.

Pour débiter ce débat, l'enseignant commence par donner aux élèves une définition possible de la critique. Il précise qu'une critique n'est pas uniquement composée d'arguments favorables envers le film critiqué.

Certains élèves suggèrent, en premier lieu, de « parler de pourcentage », c'est-à-dire de donner une indication aux lecteurs sur la qualité du film. Par la suite, les élèves décrètent qu'une critique n'a pas forcément à être nuancée. En effet, celle-ci doit refléter l'avis personnel de l'auteur : si celui-ci n'a trouvé aucun intérêt à visionner ce film, il doit le faire savoir à ses potentiels lecteurs. D'autres, au contraire, pensent qu'il ne faut pas décourager à l'avance les futurs spectateurs et qu'il serait donc souhaitable de ne pas trop les influencer et ainsi de permettre à leurs lecteurs de se faire leur propre avis. On peut lier ces différentes idées aux compétences suivantes, en construction dans la séquence : *Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.*

Nous pouvons estimer, à l'écoute de ce débat, que certains élèves confondent noter un film et donner une recommandation par rapport à ce film. L'enseignant laisse alors d'autres élèves expliquer la différence entre les deux car celle-ci semble difficile à comprendre pour certains élèves.

Ensuite il semble important pour les élèves de parler du genre du film avant d'enchaîner sur le résumé du déroulement narratif de celui-ci. Catégoriser le film selon un

genre établi permettrait aux lecteurs d'acquiescer une première connaissance du film et de se faire un premier avis sur celui-ci. Découlant de cette catégorisation, l'auteur de la critique doit, selon les élèves, expliquer brièvement l'histoire du film. Il semble en effet essentiel aux élèves, à l'écoute de ce débat collectif, de ne surtout pas dévoiler la fin du film mais également trop d'éléments d'intrigue qui constituent le récit. Enfin, d'autres éléments apparaissent également comme essentiels aux élèves comme par exemple présenter les personnages principaux ou bien encore l'intrigue du film.

Plus tard dans le débat, les élèves ont précisé que l'auteur pourrait donner des recommandations au réalisateur. L'idée est que les élèves peuvent dire ce qu'ils auraient préféré dans le film, que ce soit au niveau du caractère du personnage, de l'intrigue en elle-même ou bien encore du montage du film. Cette idée fait débat. En effet, certains pensent qu'un auteur de critique ne doit pas remettre en question les idées du réalisateur ou bien encore du scénariste. Le réalisateur a fait des choix qui ne peuvent être critiquables que par une personne ayant le même métier et les mêmes connaissances sur le sujet.

Un élément qui semble essentiel pour la totalité des élèves est la question du ressenti après le visionnage du film. Les élèves expliquent qu'une bonne critique doit refléter ce que les auteurs ont ressenti et ce que potentiellement les futurs spectateurs peuvent ressentir.

Deux éléments qui peuvent être rapprochés lors de ce débat sont d'abord la question de la qualité linguistique de la critique et ensuite de sa longueur. Plusieurs élèves disent qu'une critique ne peut pas contenir des erreurs d'orthographe et de syntaxe sinon le message véhiculé paraît moins impactant et perd de sa valeur. Cet élément est important pour la classe puisque certains élèves disent ne pas avoir compris plusieurs critiques par manque de soin de la part des auteurs. Vient alors la question de la lisibilité et donc de la graphie. Les élèves disent qu'une critique doit être lisible et que des efforts doivent être faits de la part des auteurs pour pouvoir être relus sans difficulté. Enfin pour la longueur de la critique, bien que celle-ci soit imposée (dix lignes), certains pensent qu'une critique qui serait courte ne permet pas d'exploiter tous les éléments d'une critique et que par conséquent une critique cinématographique doit être assez riche. Ces deux éléments font référence à la compétence « Mobiliser ses connaissances sur la langue ».

Avec l'analyse de ce débat nous voyons que les idées retenues font référence aux compétences que nous souhaitons travailler lors de cette séquence. Cette grille permet aux

élèves et à l'enseignant de vérifier si les compétences sont acquises. Les élèves sont donc au courant des critères de réussite.

Néanmoins l'enseignant précise durant le débat que cette grille constitue un repère pour leurs activités d'écriture et que les élèves ne doivent pas s'y référer de manière figée.

Séance 4 : *Deuxième critique de film écrite des élèves.*

A la suite de la co-construction de cette grille d'évaluation, nous leur avons donc proposé de visionner un second court métrage et de rédiger, à la suite, une deuxième critique écrite.

Avant la projection du film, nous leur avons distribué le document suivant, synthétisant les différents éléments retenus par les élèves lors de la séance précédente pour écrire une critique de cinéma.

La critique de cinéma en classe de CM2

Critères d'évaluation

Le vendredi 22 mars en classe, lors d'une discussion, nous avons choisi de retenir les critères suivants pour évaluer une « bonne » critique de film.

Nous devrions trouver les éléments suivants dans une critique écrite :

-Une ou des recommandations selon l'âge du public du film.

-Ne pas raconter toute l'histoire du film.

Présenter l'intrigue, le sujet du film, sans priver le spectateur des surprises de l'histoire.

-Indiquer le genre, le style, auquel le film appartient.

Exemple : Ce film est de genre comique. Ce film est un film de science-fiction.

-Ecrire sur les émotions ressenties, les sentiments personnels que nous a donnés le film.

Exemple : *J'ai trouvé ce film émouvant. Je me suis ennuyé durant cette partie du film.*

-Ecrire de manière « équilibrée » sur les qualités et sur les défauts du film.

Ne pas écrire que sur les choses qui ont nous plu ou qui nous ont déplu dans le film.

-Détailler, expliquer son avis.

Justifier ses idées sur le film. Donner des exemples pour argumenter.

-Ecrire un texte qui ne soit ni trop court ni trop long.

Respecter la consigne d'écrire dix lignes au minimum. Ne pas ennuyer son lecteur.

-Faire attention à la lisibilité de son écriture, à l'orthographe et à la grammaire pour pouvoir être lu par un autre élève.

La projection du court-métrage *Bobadjan* s'est ensuite déroulée, à nouveau dans la classe, puis la même consigne d'écriture que lors du premier travail d'écrit a été passée aux élèves « Ecris ta critique du film en un minimum de dix lignes ».

Nous allons maintenant analyser les résultats observables dans ce travail, en comparaison avec le premier travail écrit réalisé par les élèves, et toujours selon les compétences ciblées dans les différents champs disciplinaires. Nous chercherons à dégager des éléments de sens à partir de ces repères.

- Ecrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

Nous pouvons noter une progression globale de la quantité d'écriture dans les productions écrites des élèves. En effet, la critique la plus courte proposée par l'ensemble des élèves est de sept lignes (**Manon**).

Audrey et **Mathéo** dont le premier texte n'était donc constitué que de deux ou trois phrases atteint ou dépasse cette fois la quantité exigée par la consigne. Par ailleurs, nous pouvons constater un engagement accru dans l'activité de ce deux élèves, une

augmentation de leur motivation et l'expression d'un ressenti personnel plus important. **Mathéo** pose des questions liées à la compréhension du film et cherche pour résoudre ses interrogations sur le sens du film à résumer les divers éléments narratifs. **Audrey** exprime un ressenti argumenté sur le film visionné et s'inspire de la grille-repères pour proposer par exemple une notation sur le court métrage : *Moi je recommande le film au plus de 9 ans parce que sinon ils ne vont rien comprendre ce que raconte le film.*

- *Mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes*

Dans cette deuxième activité d'écriture proposée aux élèves, nous pouvons observer une organisation accrue des textes écrits par de nombreux élèves. La constitution collective de la grille-repères des éléments à trouver dans un texte critique, semble avoir eu un effet bénéfique sur la construction des textes des élèves. Ainsi en lien avec la grille-repères et selon le souhait répété des élèves, des types de notations variées sont notamment attribuées au film (notes sur dix ou vingt points, évaluations en pourcentage).

De nombreux élèves s'astreignent également à ne pas dévoiler toute l'histoire du film ou encore à tenter de faire appartenir l'œuvre visionnée à un genre caractérisé :

Charlotte : *Je pense que ses une histoire d'amour.*

Dorian : *Ce film n'est pas du genre action, comme par exemple les Marvel.*

Clémentine : *Je définis le style de ce film comme dramatique.*

- *Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.*

Nous pouvons noter un effort réalisé par l'ensemble des élèves pour répondre aux exigences de lisibilité graphique et de correction orthographique et grammaticale, tel que le recommande aux élèves la grille-repères. L'activité ayant précédé le débat collectif à l'oral lors de la séance 3, à savoir écrire un avis sur le texte d'un pair et donc être confronté à de possibles difficultés de lecture, semble avoir eu un effet bénéfique sur nombre d'élèves. Cependant les élèves véritablement les plus en difficulté tout au long de l'année dans les différents domaines de l'Etude de la langue n'ont pas produit des écrits comportant véritablement moins d'erreurs que lors de la séance 2. Les textes de **Lucas** ou de **Nolan** comportent sensiblement un nombre équivalent d'erreurs.

Il semble évident à l'analyse de ces écrits, qu'une mention dans une grille-repère d'une nécessité pour les élèves d'être vigilant sur la correction orthographique et

grammaticale ne suffit pas à faire progresser les élèves dans ce domaine. Le choix a été fait durant les différents écrits de cette séquence de ne pas procéder à des opérations de *toilette orthographique* ou de *réécriture* telles que définies notamment par Dominique Bucheton.

Nous avons opté pour une activité d'écriture non « limitée » ou ralentie par de longues opérations de correction. Cette absence de travail de reprise des textes peut avoir empêché l'amélioration des compétences des élèves dans ce domaine.

- *Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.*

Dans ce deuxième texte-critique écrit par les élèves, nous pouvons observer, par rapport au premier texte, une justification accrue par de nombreux élèves de leurs préférences et de leurs choix esthétiques ou affectifs. Le simple énoncé « J'aime/ je n'aime pas » est dépassé par de nombreux élèves. Conformément à l'une des recommandations de la grille (« Détailler, expliquer son avis ») et suite aux échanges collectifs qui ont pu suivre les différents temps de lecture offerte, une argumentation accrue, une justification de l'avis et du ressenti se fait jour dans les écrits des élèves.

Louise : *J'ai bien aimé le film parce que ça m'a touché même si je n'ai pas bien compris.*

Elijah : *J'ai aimé ce film car ça nous montre qu'en une dizaine de minutes, on peut faire un beau court métrage.*

Sacha : *Je n'ai pas aimé ce film. Je trouve que ce serait mieux s'ils mettent plus de personnages.*

Cependant, comme lors de la première activité d'écriture, l'avis de nombreux élèves, le contenu de leur critique, semble dépendre, de la compréhension ou de la non compréhension du récit présent dans le court métrage. Le choix a été fait de présenter aux élèves un court métrage de style poétique, reposant sur peu de dialogues et dont le spectateur, pour accéder au sens, doit comprendre la logique implicite (le personnage principal se remémore, isolé dans sa chambre, en *flashbacks*, des moments partagés avec son grand père disparu.) Nous souhaitons éloigner les jeunes spectateurs de modèles

narratifs plus traditionnels et les préparer également à la vision (séance 6) d'un film de patrimoine de forme muette.

Pour nombre d'élèves-critiques l'expression de la non-compréhension de l'intrigue du film conditionne non seulement leur avis sur le film mais constitue principalement le sujet principal de leur critique. Pour des élèves comme **Gaëtan, Nolan, Diégo** ou **Johan** l'essentiel de leur travail écrit consiste en une « condamnation » du caractère incompréhensible du film. Ils expriment dans leurs textes leur non-appréciation du film et se concentre sur le résumé des différents éléments de l'intrigue qu'ils ne parviennent pas à relier entre eux. Les différents critères de la grille-repère ne se retrouvent plus dans les textes de ces élèves « défavorables » au film. L'incompréhension semble mettre à mal leur capacité à se référer aux critères retenus.

En voulant présenter un film dont la compréhension est plus difficile que le précédent court métrage, nous pouvons constater que nous obtenons des textes parfois moins articulés et organisés dans leurs idées et qui répondent moins favorablement au développement de nos différentes compétences de Français et d'Histoire des arts.

Cependant une certaine proportion d'élèves (moins de dix) propose des textes où s'expriment des avis très favorables au contenu de ce deuxième film. Là encore, c'est la « bonne » compréhension des éléments narratifs qui semble déterminer l'appréciation par les élèves de ce film.

Clémentine : *Avec ce film j'ai ressenti de la tristesse, de l'amour. J'ai trouver ce film très beau. On ne comprend pas tout de suite l'histoire mais à la fin on comprend bien.*

Héloïse : *Ce film est émouvant quant on comprend que l'enfant fait des sortes de rêves avec son grand père.*

Ce deuxième court métrage, qui fait donc le lien entre l'univers narratif, la forme télévisuelle de *La prédiction de Nadia* et le caractère de film muet de *Charlot s'évade*, génère donc des textes d'élèves où s'expriment des avis très tranchés. Certains spectateurs, la majorité des élèves, rejettent le film quand d'autres semblent beaucoup l'apprécier. Cette opposition est donc tout à fait pertinente pour procéder, afin de renforcer le travail argumentatif, à un débat dit *mouvant* lors de la séance qui va suivre.

Séance 5 : *Débat mouvant*

Rappelons que ce débat est un débat *mouvant* composé de deux camps. Au début du débat, il y a quatre élèves qui trouvent que le film « est un bon film » contre vingt-quatre élèves dans le second camp. Ce type d'exercice sert à vérifier la capacité d'argumentation des élèves.

Nous allons maintenant analyser les réponses et les arguments des élèves. Un premier bilan qui peut être fait c'est que les élèves qui n'aiment pas le film ne l'ont en réalité pas compris. C'est d'ailleurs l'argument qu'ils donnent : « Je n'ai pas compris le sens de l'histoire », « Ce n'est pas logique » etc. Un seul élève est dans ce camp en montrant qu'il a compris le film.

Le fait de ne pas comprendre le film semble jouer rapidement sur leur avis par rapport au film. Un autre élément qui a empêché la compréhension des élèves est le montage de ce film. En effet, c'est un film dans lequel des flashbacks rythment l'histoire. Ce rythme de montage a donné l'impression aux élèves que « c'était mal fait et que ça n'a pas de sens ».

Une fois la première approche dépassée, nous pouvons voir que les élèves parlent de ressenti. Ils évoquent des émotions, des sentiments en parlant d'ennui ou bien encore de tristesse. Les élèves étant dans le camp des personnes qui ont aimé le film se raccrochent beaucoup à l'histoire et aux émotions qu'ils ont ressenties durant la projection. Ils arrivent à faire la différence entre la réalité et les souvenirs de petit garçon.

Plus tard dans l'échange, certains élèves font un parallèle avec la critique cinématographique. Un des élèves déplore le fait que les personnages ne soient pas nommés et déclare que dans une critique si les personnages n'ont pas de prénoms, c'est assez difficile pour les lecteurs de comprendre le décor, le contexte, du film.

Dans la globalité du débat, les échanges sont riches et les élèves argumentent pour la quasi-totalité leurs choix. A la fin du débat, neuf élèves ont changé de camp et se sont déplacés dans le camp des élèves qui apprécient le film. Ce changement d'opinion est lié au fait que d'autres élèves ont expliqué les détails du film permettant de le voir sous un nouvel angle.

Nous avons remarqué que durant ce débat, les élèves parlaient entre eux sur des points de l'histoire. Avec le recul, nous aurions pu imaginer un temps d'échange supplémentaire pour permettre aux élèves d'accéder davantage à une compréhension fine et ainsi donner une autre dimension au débat. De plus, les « petits parleurs » de la classe ne se sont pas grandement manifestés malgré la répartition de la parole par l'enseignant. Le fait de créer des groupes en amont avec obligation que tous les élèves du groupe doivent avoir un argument à défendre aurait peut-être changé la répartition de la parole.

Dans l'ensemble, ce débat est satisfaisant, montrant une bonne implication des élèves. Ils ont tous parlé de leur ressenti et ont argumenté leur choix. La compétence visée lors de cette séance peut donc être validée.

Séance 6 : Troisième critique écrite par les élèves.

Nous allons maintenant analyser le dernier travail écrit des élèves et constater si des améliorations, sont observables ou non dans cette phase finale, dans les objectifs de construction des différentes compétences ciblées.

- Ecrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

Les élèves respectent maintenant tous la consigne d'écriture « Ecris une critique de dix lignes minimum). **Mathéo** et **Audrey** ont sur ce point dépassé l'objectif visé (textes composés respectivement de 14 et 10 lignes).

- Mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes

Nous pouvons observer, dans leurs textes, que les élèves réutilisent maintenant de nombreux éléments issus de la grille-repère. Les recommandations d'âge, selon le souhait répété des élèves tout au long de la séquence, figurent dans une grande majorité de textes. Une recherche de catégorisation du film visionnée est tentée par de nombreux élèves (« muet », « comique », « humour ») conformément au critère *Indiquer le genre, le style, auquel le film appartient* retenu dans la grille. En lien toujours avec la grille-repère, des élèves tentent de donner des arguments nuancés selon un pôle positif/ négatif.

Enzo : *En positif je dirai que ce film fait souvent rire. En négatif il y a des moments ennuyants.*

L'expression des sentiments ressentis est présente de manière construite dans le texte-critique de plusieurs élèves.

Dorian : *J'ai trouvé de film drôle lors des poursuites avec les policiers et émouvant dans les scènes d'amour.*

Clémentine : *On ressent comme sentiment un peu d'amour et de l'humour.*

Antoine D. : *Ce film était marrant. Il y a de l'action pas comme Bobadjan qui était émouvant.*

Le critère issu de la grille *Ne pas raconter toute l'histoire du film* est dans cette production pleinement exploité par de nombreux élèves. Cela semble répondre dans un premier temps à l'exigence plusieurs fois exprimée par les élèves dans la séquence de ne pas gâcher les surprises de l'intrigue aux éventuels spectateurs du film, de ne pas le « spoiler » (selon leur terme). Mais nous pouvons également tenter de l'interpréter comme une prise de distance construite par les élèves, dans cette dernière activité d'écriture, avec l'objet-film. Dans les premiers textes de nombreux élèves, portant sur *La prédiction de Nadia*, le texte-critique était souvent constitué pour une large part d'une tentative de résumé, plus ou moins organisé, d'éléments épars de l'intrigue. Ici, nous constatons dans de nombreux textes, une volonté, un effort, pour s'interroger sur des éléments plus généraux et symboliques.

-Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles.

La séance de projection s'est déroulée d'une manière différente de celle des deux précédents court-métrages. En effet, en plus de la lecture d'un texte d'analyse cinématographique du critique André Bazin, l'enseignant a communiqué aux élèves des éléments informatifs sur le film visionné : année de production, genre auquel le film s'apparente (« burlesque »), caractéristiques techniques (« noir et blanc », « muet »), différence créateur-personnage (*Charlie Chaplin/ Charlot*).

De nombreux élèves les réutilisent dans leur texte, manifestant par là, la construction de la compétence de Français *Convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé*.

Zoé : *Ce court métrage a été créé en 1917. Il est en noir et blanc, muet et comique*

Antoine V. : *J'ai bien aimé ce court métrage de 1917 en noir et blanc et comique.*

Gaëtan : *C'est un très vieux film de 1917. (...) La personne qui joue Charlot est en fait Charlie Chaplin.*

Nous pouvons estimer, à ce stade du travail, que c'est grâce aux différentes activités mises en place durant la séquence (productions écrites, lectures offertes, débats collectifs) et à cet apport nouveau d'éléments historiques et lexicaux, propres au cinéma, que les élèves parviennent à construire une prise de distance avec l'objet-film et à tenter de formuler une réflexion véritable sur une discipline artistique.

Nous pouvons ainsi nous intéresser à l'exemple de **Nolan**, qui en début d'année et encore au début de cette séquence, parvenait difficilement à mettre en place une démarche de rédaction de textes organisée et cohérente. Délaissant ici dans son texte sur le court métrage de Charlie Chaplin, le résumé de l'intrigue, il propose à son lecteur potentiel une réflexion sur les mérites comparés de l'usage au cinéma de la couleur et de celui du noir et blanc :

Nolan : *Ce film est en noir et blanc. Certains vont dire ah c'est nul mais c'est un vieux film. C'est bien d'avoir du noir et blanc sa nous change de la couleur.*

De la même façon, certains élèves vont tenter « d'élargir » le regard porté sur le court-métrage pour essayer de construire une réflexion sur la validité pour eux d'un type d'humour comique, le *burlesque*, qu'ils ont pu apprécier lorsqu'ils étaient plus jeunes mais qu'ils déclarent avoir désormais du mal à regarder.

Elijah : *Ce genre de film me faisait rire quand j'avais 6 ans mais là, je n'ai rigolé qu'une fois. Je ne vois pas comment on peut encore rire sur ce film en CM2.(...) J'ai l'impression qu'ils ont inventé ce film en même temps que l'humour!*

D'autres élèves, comme **Sarah**, consacrent par exemple une partie de leur texte à réfléchir sur un aspect technique et esthétique propre au cinéma muet : la présence d'intertitres.

Sarah : *Parfois dans le film il y a des images entre les scènes où des textes sont écrits. C'est parfois énervant car on a pas l'habitude de ça. Mais on se dit que pour des*

personnes qui ont un handicap ça peut être mieux. On se dit que les films muets peuvent être bien pour ça.

Ainsi au terme de notre séquence, nous pouvons affirmer qu'une construction du *symbolique*, tel que le définit Philippe Meirieu, est ici manifeste. Des élèves s'éloignent du phénomène de *sidération* (être par exemple pris dans la simple logique narrative, dans le flot des images) pour construire une réflexion, une mise à distance, qui les fait accéder à une compréhension plus fine d'un objet artistique et interroge possiblement leur rapport au monde.

Néanmoins, ces éléments positifs de notre dispositif de recherche ne doivent pas nous faire mettre de côté les résultats plus modestes obtenus dans le réinvestissement des compétences construites en Etude de la langue.

Conclusion

Arrivés au terme de notre activité de recherche, nous pouvons maintenant tenter de répondre à la problématique initialement posée :

Comment l'utilisation du cinéma en classe et l'écriture de critiques de films peuvent-elles permettre la construction de compétences au cycle 3?

Les œuvres proposées

Il s'agirait, dans un premier temps de proposer, aux élèves, de visionner et de travailler à partir d'œuvres cinématographiques variées, qui répondent à des registres formels (narratif/ poétique) ou affectifs (dramatique/ comique) variés. Nous avons choisi au contraire, sur le plan thématique (la question de l'isolement, de la solitude), de travailler sur un sujet unique, sans pouvoir déterminer maintenant si cela à jouer ou non en faveur de la construction des différentes compétences visées.

Il convient néanmoins de préciser que le choix de proposer aux élèves, des œuvres parfois difficiles à comprendre, reposant sur une forte logique implicite, s'il peut parfois être un élément moteur pour déclencher le travail, l'écriture de certains élèves (ceux déjà les plus « à l'aise » dans les activités d'écriture), il peut se révéler source de grandes

difficultés pour d'autres. En effet la recherche de sens à donner au film visionné peut alors prendre la place de tout autre travail d'analyse ou de rencontre avec l'œuvre.

Un autre critère de réussite relatif aux films proposés aux élèves, serait d'utiliser des films de formats courts, des courts-métrages, qui permettent dans le cadre scolaire de visionner des œuvres intégrales tout en tenant compte des restrictions horaires propres au déroulement d'une journée d'une classe et qui permettent ainsi, dans une séquence, de visionner plusieurs œuvres.

La variété des activités proposées et les réussites liées.

Le « pari » que nous avons posé au terme de notre exposé historique et théorique était le suivant : c'est par l'écriture de critiques de cinéma suite au visionnage d'œuvres cinématographiques qu'il serait possible notamment de construire des compétences en Histoire des arts et en Français. En effet, par ce dispositif d'activité, certains élèves sont parvenus à développer ou à renforcer leurs compétences dans les domaines suivants :

- Rédiger des écrits variés.

Nous pouvons considérer que des élèves ont progressé dans leur capacité à connaître les caractéristiques d'un genre d'écrit précis et à mettre également en œuvre une démarche de rédaction de textes.

- Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art.

Par les successifs travaux d'écriture proposés, des élèves sont parvenus à émettre dans leurs textes des avis de plus en plus justifiés, reposant sur des compétences d'argumentation.

- Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles.

Au cours du déroulement de cette séquence, dans le cadre du dispositif de recherche, ils nous a été permis de constater que de nombreux élèves sont entrés progressivement dans un véritable travail d'analyse des œuvres cinématographiques

visionnées et ont dépassé la simple perception puis restitution d'éléments d'intrigues pour s'interroger sur des éléments thématiques ou formels plus complexes. Sur ce point, nous pouvons considérer que les élèves concernés sont parvenus à dépasser le phénomène de *sidération* que peut générer la vision de films, pour de jeunes élèves, et ont mis en œuvre un processus de construction du *symbolique*.

Ce n'est pas que par la rédaction de critiques de cinéma que les élèves sont parvenus à construire et à développer les compétences évoquées. C'est par la variété des autres activités proposées aux élèves dans le cadre de cette séquence (débat oraux collectifs, lectures offertes, rédaction d'avis sur le texte d'un pair, découverte d'autres formes possibles d'écriture sur le cinéma) que la construction des compétences a été également favorisée.

Limites et modifications envisageables

Cependant des limites se posent dans les résultats du dispositif de recherche mis en place. Ainsi nous n'avons pas observé de progrès véritables dans la capacité des élèves à réinvestir de manière favorable les connaissances qui peuvent être les leurs dans le domaine d'Etude la langue. Notre choix de ne pas refaire reprendre aux élèves leurs textes, de ne pas mettre en place, tel que le préconise par exemple Dominique Bucheton, des activités de réécriture, ou de ne pas, en tant qu'enseignant, corriger les erreurs orthographiques et grammaticales, a pu être un frein dans ce domaine.

Enfin, dans cette séquence, afin de donner plus de chance au développement des compétences initialement retenues, il nous a peut être manqué de mettre en place un véritable projet de communication durant ou à la suite de la séquence prévue. La « vie » du Cahier de cinéma de la classe s'est poursuivie, les élèves ont été amené à écrire sur des films de leurs choix, mais la transmission de leurs textes à d'autres classes, à d'autres écoles, à un public, aurait sans doute dû être envisagée en amont de la création du protocole de recherche.

Bibliographie

Livres

Archat-Tatah, Caroline. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.

Bergala, Alain. (2002). *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris : Cahiers du cinéma, collec. Essais.

Articles

Archat-Tatah, Caroline. (2013). Ecrire pour devenir un spectateur amateur. *Le français aujourd'hui*. (182). 77-92.

Portier Henri. (2004). Histoire du cinéma à l'école. *Le nouvel éducateur*. (161). 28-31.

Conférences retranscrites

Meirieu, Philippe. (2004). *Images : de la sidération à l'éducation*. Rencontre nationale Ecole et cinéma à Paris, les 14, 15 et 16 octobre.

Meirieu Philippe. (2005). *Evolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*. 2e rencontres nationales de CDIDOC

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Cycle 3-Cinéma-Ecriture-Français-Histoire des arts

Résumé en Français (10 lignes): Ce travail de recherche a pour objectif le développement de compétences scolaires en Français et en Histoire des arts, à partir de l'utilisation du cinéma en classe de CM2. Des élèves vont devoir visionnés en classe trois courts métrages de styles différents, et vont devoir ensuite écrire des critiques de cinéma sur ces films. Des débats oraux et des découvertes de modèles variés de critique vont être proposés également aux élèves. Notre dispositif de recherche déterminera si des compétences ont pu être construites dans ce cadre.

Résumé en Anglais (10 lignes): The purpose of this research work is to develop educational skills in French language and Art's History, from the use of cinema in a CM2 class. Students will have to watch in class three short films of different styles and then will have to write critics about those films. Several oral speeches time will be involved and other models of film critics will be presented to students. Our research device will try to determine if skills have been built.

