

Analyse d'une activité d'enseignement : lecture-compréhension des documents audiovisuels

Hélène Gilbert

▶ **To cite this version:**

Hélène Gilbert. Analyse d'une activité d'enseignement : lecture-compréhension des documents audiovisuels. Education. 2020. dumas-03270663

HAL Id: dumas-03270663

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03270663

Submitted on 25 Jun 2021

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.

ANALYSE D'UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT : LECTURE-COMPRÉHENSION DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

SCIENCES DE L'ÉDUCATION Parcours Didactique Professionnelle

ANALYSE D'UNE ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT

LECTURE COMPRÉHENSION DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS
SOUS LA DIRECTION DE CLAUDE BELPAUME

Hélène GILBERT BOUISSET

Année Universitaire 2019-2020

Remerciements

La formulation des remerciements relève de la dernière étape de la rédaction. On se retourne, et on revient au départ, pour reconstruire l'histoire de sa pensée.

Ainsi, en quelques mots, plein d'humilité et de sincérité, je souhaite exprimer ma profonde gratitude…

À ma directrice de mémoire : Claude Belpaume, pour avoir accepté d'encadrer ce travail et m'avoir accompagnée et soutenue dans mes méandres et mes hésitations.

Aux membres du jury d'avoir accepté de participer à cette soutenance et à la discussion collective qui lui est corolaire.

Aux trois enseignantes qui se sont prêtées au jeu de l'observation, qui ont accepté d'être filmées et de revenir sur ces moments de captation vidéo. Le temps qu'elles m'ont accordé, je le sais, leur est précieux, et elles l'ont fait sans compter, en se mettant à découvert, pour me permettre d'aller au bout de cette réalisation. Je remercie par ailleurs les élèves de leurs classes qui ont accepté que je sois là un temps, se laissant filmer eux-aussi.

À Cécile, Isabelle et Rose-Anne, avec qui les échanges ont été nourris par la didactique professionnelle et les travaux à lire ou à rendre. Le partage des points de vue et des interprétations a toujours été riche dans la quête du sens.

Avec une pointe d'émotion différente, autrement personnelle, et qui, ils le savent, ne m'est pas facile, à tous ceux avec qui j'ai traversé le temps et l'espace, depuis mes premiers pas auprès d'élèves, dans la fonction d'animatrice, dans le métier d'enseignante, puis de formatrice, jusqu'à aujourd'hui. Ces dernières années ont été rythmées et pleines de rebondissements, riches de rencontres. Chacun se reconnaitra dans ces quelques mots tout en pudeur.

Enfin, avec autant de retenue que de sincérité, je remercie ma famille : mes parents, pour leur soutien, mon mari et mes enfants, de toujours m'avoir accompagnée dans mes choix, malgré le temps que ces derniers leur auront souvent volé.

TITRE : ANALYSE D'UNE ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE COMPREHENSION DES DOCUMENTS AUDIO-VISUELS

Cet écrit se conforme aux règles d'usage de la nouvelle orthographe

Sommaire

Table des matières

Remerciements..... 1
Sommaire 2
Introduction 4
1. CHAPITRE 1 :..... 9
Cadre contextuel, objet de l'action, qu'est-ce que la littératie audiovisuelle ? 9
1.1 Définition : qu'est-ce que la lecture de documents audiovisuels dans la littératie audiovisuelle ?... 9
1.1.1 Mais d'abord, qu'est-ce que lire et apprendre à lire ? 9
1.1.2 Et quelles sont les particularités de la lecture des documents audiovisuels ? 13
1.2 Enjeux..... 16
1.3 Difficultés, limites 17
2. CHAPITRE 2 :..... 20
Cadre théorique de la recherche propre à l'analyse de l'activité enseignante 20
2.1 L'analyse de l'activité enseignante en didactique professionnelle..... 20
2.2 Une activité organisée 22
2.2.1 La notion d'activité 22
2.2.2 Le couple schème situation..... 23
2.3 Le cadre théorique et méthodologique du cours d'action..... 24
2.3.1 L'hypothèse de l'autopoïèse 25
2.3.2 Le cours d'action, ancrage théorique d'un choix méthodologique : l'auto-confrontation. 25
3. CHAPITRE 3 : Choix méthodologiques..... 27
3.1 Les professionnelles et le recueil de données..... 27
3.1.1 A. enseignante en élémentaire, formatrice 1er degré..... 27
3.1.2 B. enseignante en collège, formatrice 1er degré en français 30
3.1.3 D. formatrice de formateurs, en Éducation aux Médias et à l'Information 31
3.2 Organisation méthodologique de la recherche 31
3.2.1 Retranscription de l'auto-confrontation..... 32
3.2.2 Retranscription de la vidéo 32
3.2.3 Croiser les retranscriptions pour établir des portraits 32

4. CHAPITRE 4 : Analyse et interprétation pour chaque professionnelle 33
4.1 A. Enseignante CM1 CM2– formatrice premier degré 33
4.1.1 Être en attente de la verbalisation des élèves 34
4.1.2 Décrypter 35
4.1.3 Le lien avec l'enseignement de la lecture 36
4.1.4 Prendre le temps d'être explicite 39
Portrait de A 41
4.2 B. Enseignante en collège Club Cinéma – formatrice premier degré 42
4.2.1 S'exprimer et écouter pour rechercher un consensus 42
4.2.2 Partager ses connaissances 44
4.2.3 Mise en tension temporelle et technique 45
4.2.4 Le lien avec l'enseignement de la lecture 46
4.2.5 La notion d'intention et les émotions 47
4.2.6 Story-Board et prise en compte du son 48
Portrait de B 50
4.3 C. Formatrice de formateurs 51
4.3.1 Le matériel mis en tensions 51
4.3.2 Coopérer – Collaborer 54
4.3.3 Le lien avec la mise en œuvre en classe, et l'enseignement de la lecture 56
4.3.4 Analyse réflexive 58
Portrait de C 61
5. Chapitre 5 : Analyse transversale, résultats, discussion 62
5.1 Réponse aux hypothèses de départ 62
5.1.1 Le lien avec l'enseignement de la lecture-compréhension en français 62
5.1.2 Le lien avec les trois dimensions de la littératie médiatique 65
5.2 Analyse de l'activité de travail transversale et synthétique 66
5.2.1 Le rapport au prescrit 67
5.2.2 Synthèse : Identification des savoirs de référence des professionnelles 67
5.2.3 La pédagogie Freinet en question… profils d'enseignantes 70
5.3 Implication en termes de formation et de développement 71
Conclusion 73
Bibliographie 76
Sitographie 77
Résumé - abstract : 79

Introduction

La mise en œuvre de l'écriture a répondu au besoin de laisser des traces, pour soulager la mémoire, garder et transmettre des informations. Faisant évoluer la communication de l'oral vers l'écrit, les supports des messages interindividuels se sont diversifiés pour devenir des véhicules de langages et de pensées, au sens où Mac Luhan entendait le mot média, dans sa première acception. L'imprimerie de Gutenberg puis les inventions de la Révolution industrielle, ont permis le déploiement des médias dits de masse tels que la Presse, puis la Radio, et la Télévision, sans oublier le Cinéma qui l'a précédée. Supports d'informations d'actualité, ils diffusent par ailleurs publicité et récits, jeux aussi. Pour François Jost, ces pôles de genres s'entremêlent aujourd'hui. L'informatique et la démocratisation de l'accès aux contenus a par la suite amplifié le phénomène de diffusion de supports. En son sein, le média audiovisuel et plus précisément le document audiovisuel est un des supports, si ce n'est LE support, privilégié de transmission et de diffusion.

Depuis le Cinéma, la petite lucarne, fenêtre ouverte sur le monde selon Umberto Eco, a fortement participé à cette évolution. Rare[1], dans un premier temps, limitée dans le temps de diffusion, dans le nombre de programmes et de chaines proposées, la télévision, vecteur de la diffusion audiovisuelle, est par la suite devenue instantanée, avec une multiplication des chaines et des programmes dans une logique de flux continu. Depuis 2006, la diffusion des documents audiovisuels s'est individualisée pour se *délinéariser*. Liée à internet, elle permet avec la Convergence des médias et de l'informatique dans une logique numérique, la personnalisation des choix et des programmes dans une logique de flux individuels. La vidéo, peut-être support qui combine le son et l'image, et technique qui permet leur enregistrement et leur diffusion. Le document audiovisuel selon l'objet de ce travail, est présent dans tous les médias de masse. Il véhicule l'information dans la Presse, à la télévision ou sur internet, s'associe au son de la Radio par le biais des sites qui accompagnent les stations de radio, fonde l'existence du Cinéma où il évolue dans sa technique, tout comme la Télévision, pour laquelle l'hybridation des genres[2] et la coexistence des flux complique la compréhension.

En pleine crise du COVID-19, les chaines télévisées proposent une offre de programmes dits éducatifs, dans la veine de la télévision scolaire, pour pallier l'absence d'école… la petite

1 Conférence Canal U : Hervé le Crosnier – les médias audiovisuels et l'Internet (n°25)

2 JOST, François. Introduction à l'analyse de la télévision (3ème édition). Paris, 2007. Ellipses.

lucarne remplacerait-elle l'enseignant ? Objectivement qu'en ont retenu les élèves ? Ont-ils jamais été habitués à utiliser la télévision et les supports audiovisuels pour apprendre, dégager des informations d'un support chargé de significations, les trier, les catégoriser pour se les approprier ? Quel est l'objectif ? Qui est l'objectif ? Occuper les enfants et les habituer à une politique de chaine pendant que leurs parents télétravaillent ?

Avant même la Convergence des différents médias, Philippe Meirieu envisageait déjà l'Impérialisme de la télévision, par là même de la vidéo, et les ponts existants entre médias[3]. Considérant la potentialité de l'outil, il analyse par ailleurs la sidération et l'anesthésie de pensée que sa marchandisation induit. Il souligne déjà en 2005 la place centrale de l'éducateur, au sens étymologique, pour *conduire au dehors* du phénomène, et éveiller à la Culture. Des pédagogues, tels que Maguy Chailley, ont travaillé en ce sens, dès les années 1980 pour donner suite aux premières expériences de l'intégration de la télévision en éducation, en école maternelle et en école élémentaire, prenant le parti d'utiliser la « *Télévision pour lire et pour écrire* ». Elle « *renvoie* [par ailleurs] *au projet d'une éducation globale dans laquelle toutes les sources d'informations proposées aux jeunes dans leur contexte de vie feraient l'objet d'une approche réfléchie et critique*.[4] »

Dans cette perspective, Monique Lebrun travaille sur la genèse et l'essor du concept de littératie multimodale, en particulier audiovisuelle. Dans cette acception, il s'agit de lire, comprendre et utiliser le document audiovisuel.

Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin ont considéré différents points de vue sur l'accès à ces médias en termes de lecture et de compréhension. Ils envisagent, dans un recueil de contributions, la littératie contemporaine à partir du concept de littératie multimodale. Empreinte de la communication humaine et des nouvelles technologies, numériques notamment, elle combine différents canaux de communication. Lebrun, Lacelle et Boutin introduisent ainsi leur ouvrage en partant du point de vue que « *Considérer la lecture sur des supports variés, intégrant à différents degrés, l'image, le texte et le son, c'est accepter de passer du paradigme de l'écrit 'classique' à celui de l'écrit 'multimodal'. Or, même si cela est reconnu dans le milieu de la recherche, ce changement de paradigme de la communication est très loin*

[3] MEIRIEU, Philippe. L'enfant, l'éducateur et la télécommande. Tournay, 2005. Editions Labor.
[4] CHAILLEY, Maguy. La télévision pour lire et pour écrire. Paris, 1993. Hachette Éducation.

d'être compris. La question demeure entière : comment ces changements peuvent-ils se faire sur le plan pédagogique ? (Walsh, 2008) »[5]

Christian Vanderdorpe développe en ce sens l'émergence de nouvelles habilités en termes de lecture et de compréhension et fait lui aussi le lien avec les enjeux de l'école. « Comme le notait déjà Mac Luhan, « *bien avant d'entrer à l'école, l'enfant d'aujourd'hui est engagé dans un traitement de données et d'informations à grande échelle* » (1970, p.201). Que dirait-il maintenant devant des bambins de deux ans en train de sélectionner leur comptine ou leur jeu favori sur une tablette ? »[6]. A l'instar de l'appui sur un capital de lettres ou de signes graphiques qu'envisageait Emilia Ferreiro lors de l'entrée des jeunes enfants dans les processus de lecture-écriture, l'élève qui vient à l'école aujourd'hui possède des représentations, des usages, des connaissances des supports multimodaux. La lecture et la compréhension des messages, la capacité à décoder et faire sens pour comprendre et appréhender son environnement, dans le cadre de l'usage scolaire, et par extension lors des usages privés est une problématique d'actualité. « Dès qu'une société atteint un certain degré de sophistication, l'écrit prolifère et la capacité de lire devient essentielle d'abord à l'activité économique et à l'administration, puis au développement des arts et des sciences. [7]» L'analyse de Christian Vanderdorpe va dans le sens de la prise en compte d'un processus de lecture de plus en plus complexe qui intègre les nouveaux vecteurs de communication et notamment avec une migration du narratif vers l'image, et l'école a, dans la réduction des inégalités notamment, un rôle indéniable. Toujours pour Vanderdorpe, « L'école doit fournir à l'élève les cadres intellectuels nécessaires à l'épanouissement de ce nouvel écosystème culturel : curiosité et éveil, développement de l'esprit critique, analyse de l'image, maitrise des outils sociaux, prise de conscience des biais personnels et de l'image de soi projetée. [8]»

Considérant la légitimité du concept de littératie des documents audiovisuels, il s'agit d'élucider, pour partie au moins la question problématique induite par Walsh.

[5] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.5
[6] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.28 – extrait du chapitre De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école de Christian Vandendorpe de l'Université d'Ottawa.
[7] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.18 – extrait du chapitre De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école de Christian Vandendorpe de l'Université d'Ottawa.
[8] Op. cit. p.17

La problématique qui se pose dans un premier temps est de savoir comment les enseignants mettent en œuvre la lecture et la compréhension du document audiovisuel dans leurs classes ?

Dans son intervention au cours du second colloque international de didactique professionnelle de Nantes en 2012 (sur la thématique de *l'apprentissage et développement professionnel*)[9], Pierre Pastré envisage la recherche en didactique professionnelle au regard du double mouvement qui relie les savoirs, entre pragmatisation et épistémisation. Si le processus de pragmatisation doit être étudié pour servir dans la conduite d'apprentissages et développer, illustrer les gestes professionnels, à l'inverse, il existe un processus complémentaire d'épistémisation. Dans un certain nombre de cas, il est important d'accéder à des savoirs scientifiques ou académiques, et si on envisage des situations réelles, les apprenants ont acquis une maitrise des situations. Les décontextualiser pour procéder à leur institutionnalisation devient nécessaire dans le jeu pragmatisation et épistémisation pour comprendre les apprentissages développés et les fonctionnements qui les sous-tendent, les lignes directrices qui les organisent.
Nous garderons cette réflexion comme ligne directrice au long de la recherche, pour tenter de définir un champ encore protéiforme et insaisissable.

Pour répondre à notre problématique, un premier chapitre aura vocation à contextualiser ce que l'on entend par lecture, qui plus est dans le contexte de la multimodalité. Nous pourrons observer que les définitions ne sont pas toujours exhaustives. Nous poserons en ce sens deux hypothèses qui entreront en ligne de compte dans l'analyse de l'activité enseignante.
Dans un second chapitre, nous poserons le cadre théorique de la didactique professionnelle de façon à caractériser l'activité de travail des enseignantes qui ont participé à cette étude. Les travaux d'Isabelle Vinatier seront le support de travail privilégié pour décrire l'activité du sujet.
Un troisième chapitre détaillera la méthodologie utilisée, et précisera dans quelles conditions les captations vidéo et les entretiens ont été mis en œuvre. Ce chapitre permettra de cerner dans quelle mesure l'implication du chercheur a « contaminé » la recherche.
Le chapitre suivant servira l'analyse de l'activité de chaque enseignante, de façon à établir des portraits de leur enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels en classe ou en formation pour l'une d'elles.
Une cinquième partie aura vocation à croiser ces portraits pour identifier les savoirs de référence mis en œuvre dans l'activité d'enseignement précitée. Cette synthèse de la recherche présentera

[9] https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes

les résultats identifiés à partir des entretiens d'auto-confrontation pour définir l'activité en question et formuler les besoins de formation dans un champ, nous le verrons, qui manque d'assises.

Il s'agit désormais de contextualiser la recherche en définissant l'objet de l'action (Rogalski, 2007) et préciser ce qu'est la littératie audiovisuelle.

1. CHAPITRE 1 :

Cadre contextuel, objet de l'action, qu'est-ce que la littératie audiovisuelle ?

Cette première partie a vocation à préciser le domaine de recherche et définir les objets qui président à la réflexion autour de la lecture des documents audiovisuels. Elle a pour objectif d'éclaircir les notions et d'en délimiter les enjeux, mais aussi de mettre à jour les difficultés inhérentes à ce processus. Elle permet d'identifier l'objet de l'action de l'enseignant, dans le sens où « pour analyser plus en avant l'activité de l'enseignant, il est nécessaire, comme dans toute analyse d'activité, de définir plus précisément ce qu'est l'objet de l'action de l'enseignant » (Rogalski, 2007)

1.1 Définition : qu'est-ce que la lecture de documents audiovisuels dans la littératie audiovisuelle ?

Comme le précisait l'introduction, notre société a évolué vers une société de l'information. Elle se déploie sous des formes diverses et concomitantes. *« Être lettré dans le contexte des multi littératies signifiait désormais être apte à comprendre et à produire des messages constitués de plusieurs modes »*[10] .

1.1.1 Mais d'abord, qu'est-ce que lire et apprendre à lire ?

A première vue, l'acte de lire suppose un processus dans lequel s'engage le lecteur pour décoder et faire sens, comprendre, l'information diffusée par un émetteur, l'auteur.
D'après Rejean Beaudoin, on note une distinction déjà ancienne dans la lecture. Il distingue en effet une lecture en progression, proche de l'oral, naïve et rapide, d'une lecture en compréhension, apanage de l'érudit, lente et muette. Après avoir distingué la lecture plaisir, divertissement, de la lecture érudite, et conforté qu'il n'existe pas de frontière épistémologique entre les deux, Rejean Beaudoin pose une définition de la lecture.

Lire, ce serait donc faire émerger la bibliothèque vécue, c'est-à-dire la mémoire des lectures antérieures et des données culturelles. Il est rare qu'on lise l'inconnu. (...) Il est vrai aussi que la lecture institutionnelle nous prédispose à une réception particulière du texte. On pourrait utiliser ici le concept d'horizon d'attente de Jauss et de l'École de Constance. C'est-à-dire que

[10] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.4

chaque époque construit ses modèles et ses codes narratifs et qu'à l'intérieur de chaque moment il existe des codes divers selon les groupes socioculturels[11].

Roland Goigoux, professeur d'Université spécialiste de la lecture, a travaillé à définir la lecture et continue à objectiver et décrire les facteurs qui permettent d'apprendre à lire. Enseignant à l'Université Clermont-Auvergne à Clermont-Ferrand, il est membre du laboratoire Act-é. Dans son analyse, il identifie un planisphère des composantes de la lecture, dans une dynamique composée d'approches intégratives. Ainsi, la culture écrite, la compréhension de textes, la compréhension de phrases, la lecture de mots, l'écriture de mots et la production de textes, conditionnent l'apprentissage de la lecture. Cette conception de l'acte de lire et de ses composantes rejoint la définition posée par Beaudoin ou encore Gervais.

Dans l'analyse développée par R. Goigoux, fondée sur la recherche action et la recherche empirique, dite Recherche Lire et Écrire[12], réalisée avec plus de 2500 élèves et 130 classes et dont les résultats ont été publiés en 2015, la composante 'étude du code alphabétique pour décoder, encoder ou déchiffrer' représente la part prépondérante de l'enseignement du Lire-Écrire. A contrario, la part laissée à l'enseignement de la compréhension est réduite. « *Malgré le peu de temps global accordé à la compréhension et compte tenu de la forte variabilité interindividuelle constatée chez les maitres, plusieurs effets ont été testés. Il apparait tout d'abord que le temps cumulé des tâches de compréhension, à lui seul, ne produit pas d'effets sur les progrès des élèves dans ce domaine. Autrement dit, il ne suffit pas que les maitres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension. En revanche, certaines configurations temporelles s'avèrent plus efficaces que d'autres. La manière dont les enseignants planifient les séances dédiées à la compréhension au cours de l'année et les tâches qu'ils retiennent en priorité exercent un effet sur les apprentissages des élèves. On observe ainsi que ceux qui recourent aux tâches orales (…) de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres, provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus, à la fin du CP, chez les élèves initialement faibles et intermédiaires. On constate également que le fait d'accroitre la durée des tâches de compréhension au cours de l'année scolaire engendre des progrès significatifs à l'épreuve de lecture autonome chez les élèves initialement faibles en compréhension*[13] ».

[11] Beaudoin (1995), p.146.
[12] http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire
[13] Goigoux (2016), p.50

Son étude met aussi en avant le fait que l'écriture, dans la forme de la production d'écrits, la création, participe de la compréhension en lecture : « *En revanche, passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit (…) a un effet positif significatif sur les scores de compréhension en fin de CP. Cela a aussi un effet sur le score d'écriture, surtout pour les élèves les plus faibles. Les tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève ont un effet bénéfique sur l'ensemble des élèves, surtout pour les 805 élèves forts (32,4% des élèves)* »[14].

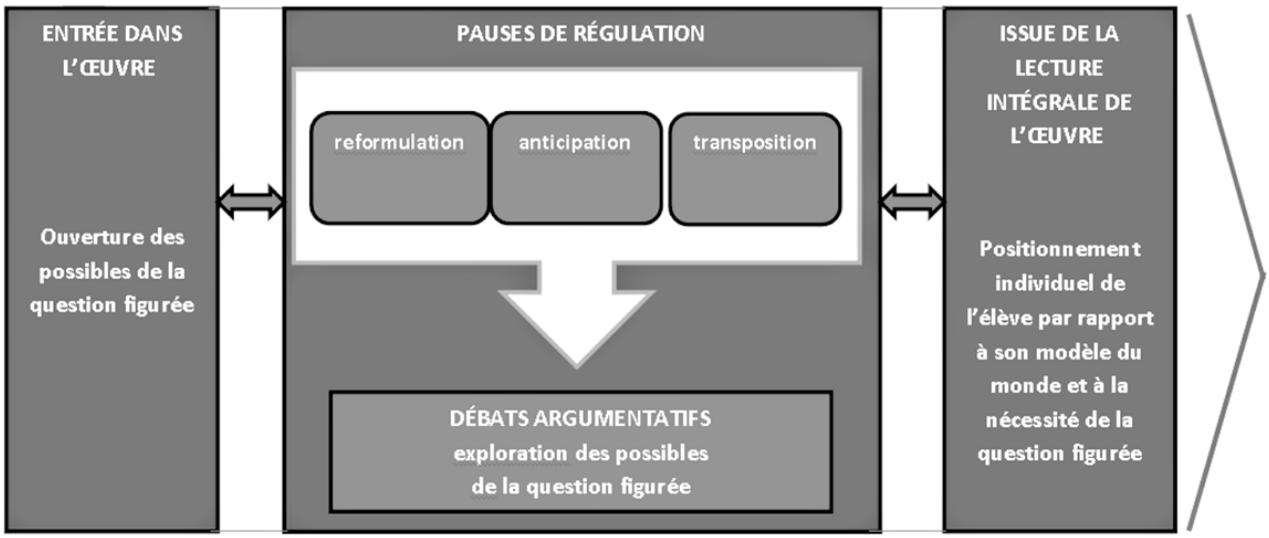
D'autres didacticiens de la lecture-écriture et chercheurs du domaine envisagent l'étroite relation existante entre le lire et l'écrire, en particulier quand la création d'écrits aide à savoir lire. S'appuyant sur Émilia Ferreiro, Jacques Fijalkow se positionne comme un chercheur qui se fonde sur le constructivisme et comme un chercheur « Humaniste » (en opposition aux chercheurs mécanistes promoteurs de la méthode syllabique, en psychologie cognitive notamment)[15]. Il développe les mécanismes complexes liés à la lecture et un apprentissage de la lecture en étroite relation avec l'écrit, dans lequel la production d'écrits sert la lecture et la compréhension.

Depuis quelques années, à partir de l'enseignement de la lecture et de la compréhension, François Simon**,** Annette Schmehl-Postaï et Catherine Huchet modélisent, mettent en œuvre et analysent le dispositif *Parcours Problema Littérature* (Schmehl-Postaï, Simon et Huchet, 2014) qui s'inscrit dans le champ théorique de la problématisation au sein de l'axe de recherche *Savoirs, apprentissages, valeurs en éducation* (CREN). Leur contribution propose une réflexion épistémologique sur l'enseignement de la compréhension dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre, 1989, 2009 et Orange 2006). Leur recherche s'appuie autour de trois grands axes : l'entrée dans l'œuvre, l'avancée dans l'œuvre qui peut s'opérer selon les textes officiels et l'âge des élèves de plusieurs manières, et la régulation des apprentissages relatifs à la compréhension interprétation au fur et à mesure de la lecture. La mise en œuvre de problèmes de compréhension-interprétation articule des pauses de régulation nécessaires pour faire sens.

« *Ces pauses sont des moments de débat que le maitre aménage afin que se déploient les argumentations des élèves basées à la fois sur leur monde de lecteur et le monde du texte (cf.*

[14] Goigoux (2016), p.53
[15] Fijalkow (2006), p.114-115.

Fabre, 1989). Les problèmes de compréhension-interprétation ne peuvent être régulés que sur la base d'une cohérence-cohésion entre monde du lecteur et monde du texte, par un recours à des données textuelles pertinentes qui prennent statut d'intensificateurs rhétoriques (Meyer, 2001, p. 105 »)[16].



Modélisation du *Parcours Problema Littérature*[17]

Selon les chercheurs, « *Lire « problématologiquement » un texte, c'est donc identifier des données et des conditions permettant de construire sa question figurée comme un problème que le sujet lecteur se pose* ». Plus que de répondre à des questions pour vérifier la compréhension du texte, l'enjeu qui préside à cette réflexion est que l'élève problématise lui-même sa réflexion en posant les questions soumises au débat pour faire évoluer la compréhension collective.

En définitive et pour répondre à la question '*qu'est-ce qu'apprendre à lire* ?' nous pouvons synthétiser ces éléments de réflexion et nous orienter sur les trois grands axes qui viennent d'être développés. En ce sens, apprendre à lire, c'est travailler les codes, pour décoder, déchiffrer de façon à faire sens sur le message. Savoir lire, c'est comprendre et donner du sens à ce message, en se posant les bonnes questions, de manière problématique. L'écriture est un moyen de savoir lire, à la fois pour mieux décoder, en encodant, mais aussi pour mieux comprendre.

[16] Simon**,** Schmehl-Postaï**,** Huchet (2015), p.180
17 Figure 1, https://journals.openedition.org/reperes/915

Cette perspective rejoint la notion de littératie.

L'UNESCO (1995), soucieuse de « littératie fonctionnelle», entend par là le fait de maitriser suffisamment l'écrit pour pouvoir communiquer et acquérir de nouvelles connaissances. Masny (2001) met de l'avant le concept de « littératie scolaire » qui désigne l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale au milieu scolaire et à d'autres milieux. On est ici dans la littératie dite classique ou traditionnelle[18].

Si la notion concerne alors l'écrit, avec l'évolution des modes de communication, et comme signalé dans l'introduction, la Convergence des moyens de communication, cette notion de littératie s'est développée, dans le cadre du multimédia et du numérique notamment, comme le souligne Lebrun. Elle dépasse la notion initiale de littératie.

Dans le domaine qui nous intéresse ici, nous nous attacherons désormais aux particularités de la lecture des documents audiovisuels, ce que l'on nomme aujourd'hui la littératie audiovisuelle.

1.1.2 Et quelles sont les particularités de la lecture des documents audiovisuels ?

Comme nous venons de le souligner, la lecture et la compréhension des messages suppose que le lecteur, le récepteur, entre dans une posture qui l'engage à faire sens. Cet apprentissage de la compréhension requiert une lecture qui nécessite de combiner le décodage, le décryptage diront certains, de différents langages, pour comprendre. Il s'agit de faire la jonction entre la sémiotique de l'image, et celle du son.

Aux États-Unis, des cours d'éducation critique à la télévision ont vu le jour dès les années quatre-vingt ; toutefois, le pays peine encore à constituer des réseaux d'enseignants qui puissent aller au-delà des expériences-pilotes. Ce problème est étroitement lié à celui de la formation de ces enseignants. On manque actuellement, partout à travers le monde, de fondements théoriques qui serviraient de substrats à l'élaboration des programmes d'éducation critique aux médias, particulièrement en lien avec les apprentissages langagiers. Une réelle implantation des médias dans les disciplines scolaires nécessite, selon nous, une meilleure intégration de la littératie médiatique à la littératie traditionnelle, une révision des programmes ainsi qu'une formation pour les enseignants qui réponde aux besoins de toutes les disciplines[19].

Les chercheurs précisent bien que cette littératie médiatique peut être désignée par une multitude de termes, dont fait partie la littératie multimodale à laquelle nous nous intéressons ici, et telle que nous l'avons définie avec Walsh (2008) en introduction.

18 Lebrun, Lacelle, dans Goigoux (2011)

19Lebrun, Lacelle, dans Goigoux (2011)

De même, si les didacticiens cherchent à en délimiter les contours, l'appui sur la littératie dite classique est nécessaire mais non suffisant d'après Lebrun et Lacelle. Elles ont identifié des caractéristiques de sa mise en œuvre.

Nous adhérons à ce type d'approche, car, outre son aspect holistique et critique, nous lui reconnaissons des qualités indispensables au plan didactique. (1) Elle est «ascendante» (bottom up), en ce sens qu'elle n'est pas imposée par l'enseignant, mais issue d'échanges structurés entre pairs; (2) elle est congruente avec la pédagogie de la coopération et de l'interaction entre pairs; (3) par son insistance sur l'apprentissage fonctionnel, créatif et transactionnel, elle est vygotskienne ; (4) c'est une pédagogie de la déconstruction (Barsky, 1997), présente dans la littératie critique expliquée plus haut, qui permet aux apprenants de décortiquer un message, en n'oubliant pas de le situer préalablement dans son contexte de production. Pour Poyntz (2006), la déconstruction est l'art de démonter une machine narrative qui produit du réel (un effet de réel ?) en analysant les codes utilisés (ex.: les techniques de montage en parallèle, les ellipses, etc.) et les effets, idéologiques et autres, produits par ces codes. Lorsqu'il y a production médiatique (par exemple, production d'un vidéo), l'émetteur doit découvrir (choisir) ses propres formes d'expression personnelle et s'interroger sur les manifestations et limites de son engagement[20].

Par le biais de ces analyses de pratiques et de mise en œuvre, la lecture multimodale a pu être définie au travers des cinq grandes compétences qu'elle vise à mettre en œuvre.

Il s'agit dans un premier temps de compétences cognitives et affectives dites générales qui permettent d'identifier l'implicite en réalisant les inférences nécessaires, de même que de distinguer la réalité de la fiction, en sachant l'argumenter. Les chercheurs mettent ensuite en avant des compétences d'ordre « pragmatique générale » qui ont pour objectif de reconnaitre et d'identifier le support, son contexte de production, mais aussi de réception (quelle est la cible…) du message idéologique porté par le « texte ». Un ensemble de compétences qui relèvent de la sémiotique générale ont pour enjeu de reconnaitre, d'analyser et de communiquer relativement à la thématique et au genre dans lequel elle s'inscrit. Une quatrième compétence textuelle spécifique met en jeu la lecture de chaque média pris isolément en tant que composante du support. Les composantes spécifiques du média audiovisuel utilisent le son et les codes spécifiques du langage sonore (bruit, musique, parole…) mais aussi de l'image mobile (plan, montage, mouvements de caméra…). L'hypertexte peut aussi être de mise. Enfin, une cinquième compétence est relative à la multimodalité et la simultanéité de l'emploi conjoint de différents langages qu'il faut reconnaitre, analyser, appliquer pour identifier si la fusion participe de la redondance, de la concurrence, de la complémentarité.

20 Lebrun, Lacelle, dans Goigoux (2011)

Si la littératie dite classique reste le point d'entrée dans cette modalité complexe de la lecture, sa complexité peut s'envisager par la diversité des compétences mises en jeu de manière concomitante. Nous retrouverons ces aspects, de manière singulière et complémentaire, chez les enseignantes qui ont participé à cette recherche. Si certaines de leurs mises en œuvre se rejoignent, elles se complètent aussi, et on retrouve à chaque fois des éléments qui viennent d'être énoncés.

« *Dans la recherche empirique, il a été bien démontré que la littératie médiatique multimodale exige du lecteur qu'il fasse la jonction entre différents modes de lecture, mais celle-ci est limitée par le peu de ressources théoriques qui lui permettent d'asseoir sur des fondements solides les stratégies d'enseignement-apprentissage mises de l'avant.* »[21]

Christian Vanderdorpe prend ainsi l'exemple de la B.D. sur une lecture multimodale texte-images. La lecture de la bande dessinée est une lecture grapho-visuelle qui engage la multimodalité et la combinaison d'éléments inducteurs de sens à l'écrit et dans le dessin. Quand bien même les images sont statiques, cette lecture requiert un apprentissage et des habiletés du lecteur pour faire la jonction entre la sémiotique de l'image et celle de l'écrit.

Avant de conclure leur recherche, Lebrun et Lacelle dégagent des pistes didactiques pour améliorer les compétences des élèves sur cette lecture particulière.

« Il convient d'enrichir les procédés d'analyse textuelle et de travailler sur la cohérence textuelle et sur l'expression du point de vue. Il faut également former les élèves de façon plus soutenue à la grammaire de l'image fixe et mobile, insister davantage sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur articulation en vue d'une lecture véritablement multimodale. Selon Gill (2002), les relations texte-image peuvent être de trois ordres : concurrence, complémentarité et jonction. Il apparait que les jeunes de l'étude pratiquent la plupart du temps « l'équivalence idéationnelle », soit la concurrence (ou redondance) entre l'image et le texte. Il faut miser sur une didactique qui favorise l'usage complémentaire entre image et texte ainsi que le relai (jonction) de ces deux modes pour produire du sens. »

Par ailleurs, dans une perspective critique, la sensibilisation des élèves aux aspects idéologiques et sociaux des messages, notamment par le biais de la production contribue à identifier l'intention selon Lebrun et Lacelle, et permettent ainsi de développer la compétence pragmatique. La mise en jeu de l'argumentation vise ainsi à défendre un point de vue, et quelque part à favoriser l'esprit critique et le questionnement sur les supports.

A partir de ces éléments, en nous appuyant sur les fondamentaux de la définition de la lecture d'une part, et sur celle de la littératie multimodale audiovisuelle ou médiatique (comme

[21] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.5

s'appuyant sur la littératie classique d'après Lebrun et Lacelle), d'autre part, il s'agit de poser une première hypothèse :

<u>Hypothèse 1</u> → l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants s'appuie sur les mêmes caractéristiques que l'apprentissage de la lecture.

L'identification des enjeux de cet apprentissage nous amènera à poser une seconde hypothèse.

1.2 Enjeux

Les questions relatives à l'apprentissage de la lecture compréhension de l'audiovisuel sont didactiques mais aussi culturelles. Elles sont liées aux enjeux républicains en termes d'égalité d'accès au sens des messages tout d'abord, mais au-delà, à l'évolution du concept de laïcité. Comprendre, c'est aussi faire preuve d'esprit critique, faire la différence entre croire et chercher, pour savoir, et asseoir ses connaissances sur des fondements stables.

Pour revenir à des enjeux plus proches de nous et identifiables par certains aspects de la recherche, le travail engagé sur la lecture et la compréhension, la littératie multimodale, montre que celle-ci concourt à la maitrise de la langue maternelle et au rapport à l'écrit, qu'il soit lu, entendu ou vu. Des chercheurs ont en effet pu observer ces liens. « *Par exemple Hobbs et Frost (2003) ont mesuré l'acquisition des compétences en littératie des médias en milieu scolaire. Leur étude a permis d'examiner la compréhension en lecture des élèves, les compétences en écriture, la lecture critique, l'écoute et le visionnement de messages informatifs non fictionnels. Les résultats suggèrent qu'un enseignement de la littératie médiatique permet de développer la capacité des élèves à identifier les idées principales dans les médias écrits, audio et vidéos, d'améliorer leur écriture quantitativement et qualitativement et enfin, de développer des compétences significatives en analyse de textes (…).* [22]»

En 2003, Van Der Broeck démontre des liens et des transferts de compétences entre capacité à comprendre des textes écrits et des émissions de télévision. Le transfert d'habiletés en lecture d'une forme narrative à une autre a été identifié.

Ces éléments, qui touchent la maitrise de la langue maternelle, mais plus largement des langages, représentent un enjeu fondamental dans la formation des citoyens. Il s'agit aussi bien

[22] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.6

de leur analyse réflexive vis-à-vis du monde qui les entoure (en rejoignant les objectifs que fixe l'Éducation aux Médias et à l'Information pour former des citoyens alertes et critiques) que de la maitrise des langages, au fondement de l'égalité.

Buckingam distingue ***trois dimensions dans l'étude de la littératie médiatique***. On peut les identifier comme des enjeux en termes d'accès égalitaire aux connaissances et aux compétences du lecteur. Il s'agirait en ce sens d'enjeux d'apprentissages.

Tout d'abord, ***l'accès*** vu comme la compétence technologique : il est aussi bien question de l'accès matériel que de l'accès en termes de compétences et de savoir-faire.

Ensuite, la ***compréhension***, qui nous fait faire le lien entre la littératie et la littératie audiovisuelle. Nous l'avons identifiée comme un objet d'enseignement relativement à l'apprentissage de la lecture en première partie.

Enfin, ***la création*** dans des contextes différents, comme le souligne la définition de la littératie de l'UNESCO, mais aussi les composantes de l'apprentissage de la lecture que nous avons aussi abordé au paragraphe précédent.

Ces trois composantes constituent des enjeux de la littératie en termes d'apprentissages. Elles permettent de formuler une seconde hypothèse.

Hypothèse 2 → l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants repose sur trois dimensions : l'accès technologique, l'enseignement de la compréhension, la création.

Les enjeux relatifs au domaine se heurtent cependant à des limites….

1.3 Difficultés, limites

Une des premières difficultés tient à la branche sur laquelle la lecture de ces documents audiovisuels est assise.

Aucun des programmes qui a présidé l'introduction des innovations technologiques en milieu éducatif n'a été suivi dans les classes et par les enseignants de manière concluante après leur inscription dans les programmes. Que l'on parle du plan I.P.T. (Informatique pour tous), de la télévision scolaire dans les années 1980, plan dans lequel s'inscrivait Maguy Chailley au départ de sa recherche action, ou encore aujourd'hui de la mise en œuvre du code et du langage

informatique dans les langages à enseigner dès l'école primaire, … Tous sont ou n'ont été suivis qu'à la marge.

Comme l'ont envisagé Lebrun et Lacelle, la formation tout d'abord, fait défaut, sur des thématiques qui semblent difficiles à transposer d'un point de vue pédagogique dans les classes pour certains enseignants. Et quand la formation existe, la priorisation des contenus à enseigner ou des besoins des élèves ne fait pas passer ces éléments au premier plan.

Mais au-delà de ces considérations, comment poser des pratiques pédagogiques stabilisées sur des fondements théoriques qui n'existent pas ? « U*ne recension exhaustive des recherches empiriques et théoriques en littératie médiatique multimodale ces dix dernières années nous permet de constater qu'au-delà du fait que certaines résistances puissent provenir de l'école (direction, enseignants, programmes, curriculum), la théorie manque d'assises conceptuelles sur lesquelles fonder des recherches en développement. La didactique s'est toujours appuyée sur la théorisation du processus d'apprentissage d'un savoir disciplinaire particulier* (…). [23]»

Et si l'on reprend la question de Walsh : ***Comment cet enseignement de la lecture, de la compréhension du document audiovisuel peut-il être mis en œuvre sur le plan pédagogique ?*** Nous revenons en ce sens aux propos introductifs de ce questionnement : *Si le processus de pragmatisation doit être étudié pour servir dans la conduite d'apprentissages et développer, illustrer les gestes professionnels, à l'inverse, il existe un processus complémentaire d'épistémisation. Et un des enjeux de la recherche dans ce cadre devient, non pas l'élucidation des concepts pragmatiques, mais, l'épistémisation de ces concepts pour compléter la compréhension de leur organisation et leur donner une assise et des fondations didactiques et épistémologiques (Pastré, Nantes, 2012. ici en introduction p.7).* Ainsi, *quand on se demande « **Comment cet enseignement de la lecture, de la compréhension du document audiovisuel peut-il être mis en œuvre sur le plan pédagogique ? »** la question n'a de sens que si la réflexion qui l'engage contextualise la réponse dans un ancrage théorique et didactique.*

« L*a combinaison des images, des mouvements, des couleurs, des gestes, de la musique et du son (…) exige une manière spécifique de lire qui implique des processus non linéaires et simultanés* » (Kress, 2003). Cette lecture spécifique requiert une étude. Il est nécessaire pour y voir plus clair, d'identifier les éléments qui sous-tendent les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants qui font la démarche d'enseigner la lecture-compréhension des documents

[23] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.8

audiovisuels dans leurs classes et avec leurs apprenants, de façon à savoir sur quels concepts s'appuient ces derniers.

En ce sens, la didactique professionnelle permet de définir à partir de l'activité réelle de travail et de son étude, les concepts mis à l'épreuve par les acteurs. Nous envisagerons son cadre théorique dans la seconde partie, à suivre, pour mieux comprendre ce dont il est question.

Pour que ces savoirs deviennent utiles, il est nécessaire que les enseignants sélectionnent ce qui va guider et orienter leur action et le processus de pragmatisation de l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels doit être étudié pour servir dans la conduite d'une classe. A l'inverse, il existe un processus complémentaire d'épistémisation et il est important d'accéder à des savoirs scientifiques ou académiques pour asseoir les pratiques et les légitimer. Il s'agit dans le cadre qui nous intéresse d'esquisser une didactique de la lecture-compréhension des documents audiovisuels, de façon à guider l'action, et la formation des enseignants pour ce faire.

En définitive, en l'absence de l'existence d'une didactique de la lecture-compréhension des documents audiovisuels, la didactique professionnelle va nous permettre d'envisager pour une part la manière dont les acteurs développent d'un point de vue pragmatique cette lecture. Dans un second temps, concomitant et complémentaire, cette pragmatisation conceptuelle sera mise en abime pour épistémiser ce champ et entamer la fondation d'une didactique, qui aura vocation à servir l'analyse du travail des acteurs, mais aussi la formation de ces derniers.

Une seconde partie consacrée à la didactique professionnelle permettra de mieux comprendre les apports de l'analyse de l'activité enseignante, et permettra de légitimer les choix théoriques et méthodologiques qui ont présidé à cette analyse.

2. CHAPITRE 2 :
Cadre théorique de la recherche propre à l'analyse de l'activité enseignante

« *C'est la situation qui donne sens à ce que nous apprenons, recherchons* » Brousseau (1986)

Dès lors, comment faire en sorte que l'activité de travail des enseignants mettant en jeu la lecture-compréhension des documents audiovisuels dans leurs classes permette de mieux comprendre quels en sont les ressorts ? les tenants et les aboutissants ?
Nous ne parlons pas ici de télévision éducative, où l'audiovisuel est support de contenu, construit pour être véhicule d'informations. Nous travaillons sur la lecture des supports audiovisuels existants et utilisés comme objets de lecture et d'enseignement, et par là même d'apprentissages.
Pastré définit la didactique professionnelle comme l'analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Elle s'appuie sur un trépied. Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action identifiée par Piaget et développée par Vergnaud constitue un premier ancrage. La psychologie ergonomique de Leplat dans la mesure où elle différencie la tâche de l'activité est un second constituant. La didactique des mathématiques à partir des travaux de Brousseau et Vergnaud fonde le troisième point d'appui.

Comment la didactique professionnelle permet-elle l'analyse de cette activité de travail, comment conduit-elle l'analyse de l'activité enseignante ? Comment la mettre en œuvre, sur quels cadres méthodologiques ?

2.1 L'analyse de l'activité enseignante en didactique professionnelle

Isabelle Vinatier, a particulièrement travaillé à l'analyse de l'activité enseignante. Dans son approche du travail de l'enseignant par la didactique professionnelle elle commence par poser pour principe qu'il ne faut pas confondre l'activité de l'enseignant avec les traces produites par ses élèves. Les traces de l'activité enseignante, en l'occurrence les films réalisés en situation et ce qu'il peut dire de son activité, sont essentielles à la compréhension de ces situations, à l'intelligibilité de leur anticipation et de ce qui se joue.

Aussi, la pratique se distingue de l'activité enseignante. Considérée comme peu scientifique par Vergnaud, la pratique décrit pour qualifier ce que l'enseignant fait ou dit sur une temps long.

En didactique professionnelle, l'analyse décrit précisément l'activité de l'enseignant et vise à identifier des classes de situations.

En ce sens, Isabelle Vinatier pose « quelques principes de recherche [qui] fédèrent nos travaux :

- L'activité enseignante est analysable parce qu'elle comporte ainsi une organisation interne, faite à la fois d'invariance et d'adaptation : elle mobilise des schèmes. Ce sont ces **schèmes** qui méritent d'être élucidés par l'analyse car ils ne sont pas directement observables comme le sont les comportements.
- L'organisation de l'activité enseignante passe en partie par la gestion d'échanges verbaux avec des élèves. C'est une activité adressée et de ce fait elle doit être structurellement considérée comme une co-activité langagière : « la parole appartient pour moitié à celui qui écoute et pour moitié à celui qui parle » a écrit Montaigne (Essais vol III, chapitre 13 : De l'expérience).
- L'analyse des échanges verbaux permet de comprendre la culture de la classe, les règles de fonctionnement du groupe, les rôles dévolus à chacun. Comprendre ces modes de fonctionnement permet de cerner les conceptions de l'enseignant, ses principes tenus pour vrais (ou invariants opératoires selon Vergnaud) dans le rapport aux élèves, à la classe et à lui-même. L'analyse de ces échanges permet également de cerner des effets de contexte qui font pression sur l'activité des interlocuteurs. »

Isabelle Vinatier envisage en ce sens une analyse fondée sur trois axes : celui de la didactique des disciplines en premier lieu dans le sens où l'analyse épistémologique de la tâche et du savoir à apprendre, ou du moins la représentation qu'il s'en fait, nourrit l'activité de l'enseignant. Dans un second temps, l'analyse de l'activité en situation permet de savoir comment est mobilisée la problématique disciplinaire et comment elle est mise en scène, en devenant le support même de l'apprentissage. La fonction d'étayage organisée par l'enseignant sous-tend l'analyse de l'action en regard d'une perspective constructiviste, voire socioconstructiviste des apprentissages.

« Nos travaux nous ont amené à expérimenter un croisement fécond entre une analyse relevant de la didactique des disciplines et une analyse relevant de la didactique professionnelle » (Vinatier, 2013, p.27).

Comment en l'espèce fonctionner quand l'objet d'enseignement ne possède pas d'assise conceptuelles et théoriques stables ? et quand la discipline ne possède pas de fondements didactiques posés ?

2.2 Une activité organisée

« Quand on évoque l'enseignement, la gestion des situations d'enseignement-apprentissage relève pour une part de la gestion d'interactions collectives marquées par trois logiques en tensions (Vinatier, 2009) : celle de la **conduite pragmatique de la classe** (régulation des tâches, des échanges, des comportements), celles des **relations intersubjectives** (image de soi, rapport de pouvoir, sécurité psychique pour les élèves et l'enseignant lui-même) et celles des **enjeux épistémiques** des séances (logique du savoir et des apprentissages visés) particulièrement mis au travail par les didacticiens. » (Vinatier, 2013, p.36)

Ces trois logiques participent de l'activité enseignante et permettent d'envisager l'aspect multifactoriel de l'activité de l'enseignant. Il s'agira pour mieux voir, plus clair, d'aller plus en profondeur dans la définition de cette activité, et dans la problématique qui est la nôtre : relative à l'enseignement de la lecture-compréhension des documents audiovisuels.

2.2.1 La notion d'activité

« On peut résumer ce qu'apporte cette notion d'activité en trois points : **1/ La tâche à réaliser, ce n'est pas toute l'activité. 2/ L'analyse de l'activité implique une analyse préalable de la tâche : la tâche c'est un but donné dans des conditions déterminées, (Léontiev, 1975/1979, 118). L'analyse de la tâche, ce qu'il y a à faire ou encore la prescription, est certes nécessaire mais ce n'est qu'un préalable à l'analyse de l'activité qui est le but de l'analyse du travail. (..) 3/ L'analyse de l'activité repose sur un postulat selon lequel l'activité humaine est organisée sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant (schèmes) et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes. (..) Selon la théorie de la conceptualisation dans l'action, on fera ressortir une ou plusieurs dimensions caractéristiques de ce couplage. » (Vinatier, 2013, p.29)**

Isabelle Vinatier envisage par ailleurs l'évolution de la notion d'activité en didactique professionnelle. Repartant de la perspective développée par Leplat en psychologie du travail, elle réaffirme les trois notions essentielles que l'analyse de l'activité met en avant : le sujet, la tâche et l'activité. Si le sujet est celui qui met en œuvre le prescrit pour réaliser le réel de l'activité, il structure de concert une activité productive et une activité constructive. Pour Clot (2000) « *Les mobiles se réalisent donc dans l'action qui porte parfois l'individu au-delà de ses besoins initiaux. Les résultats de son activité dépassant le but initial, le produit de son activité peut compter finalement davantage et pousser au-devant l'activité humaine* » (Vinatier, 2013, p.30).

L'activité enseignante présente en ce sens une difficulté dans l'analyse. Si elle a pour objectif l'instruction et l'éducation des élèves, elle se fonde sur l'acte d'enseignement, riche d'observables, dans le sens de l'activité productive. Quand bien même ces observables sont nombreux ils tendent à élaborer un processus plus qu'un produit, qui est difficilement saisissable dans l'activité productive, d'une part. D'autre part, l'activité constructive préalable, et surtout concomitante à l'action dans le champ de la réalisation de la tâche qui nous intéresse, est étroitement imbriqué à cette activité productive.

« Si l'activité constructive représente tout ce que le sujet est en mesure de conceptualiser par lui-même, au-delà de la réalisation d'une tâche, alors ce processus suppose connaissance et implication de soi. L'activité de l'enseignant, du formateur, vise en principe celle de l'élève, qui ne peut être que suscitée et en appelle à l'engagement de celui-ci dans son apprentissage. Mais ils n'ont pas accès directement à cette activité d'apprentissage alors qu'ils interviennent sur les conditions de sa mise en œuvre » (Vinatier, 2013, p.31)

L'analyse vise en ce sens à éclaircir l'organisation de l'activité des enseignants. « C'est ce que Vergnaud (1996) appelle le couple conceptuel schème-situation » (Vinatier, 2013, p.31).

2.2.2 Le couple schème situation

« *Un schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données.* » (Vergnaud, 2001)

« Le schème désigne une organisation de l'activité qui dépend de la situation dans laquelle cette activité est impliquée. Avec ce couple conceptuel, Vergnaud généralise l'usage du concept de schème à toutes les situations où l'action d'un sujet est organisée avec régularité et souplesse : un schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vinatier, 2013, p.32).

Vergnaud introduit quatre composantes du schème dans l'analyse de l'activité : des buts et des sous-buts, des règles d'action (mais aussi de prise d'information et de contrôle), des inférences en situation et des invariants opératoires. Ce concept pragmatique au sens de Pastré conduit l'analyse de l'activité. Il organise l'action en même temps qu'il se construit dans l'action, dans l'interaction avec la sphère sociale, avec une modalité de transmission particulière, dans l'action là encore.

Nous travaillerons ici à partir de la notion d'invariant du sujet propre à Isabelle Vinatier.
Les invariants du sujet (Vinatier, 2009. p. 39), *d'une toute autre nature, sont aussi présents dans les situations scolaires, ils expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs. Par leur fonctionnement en situation, ils peuvent s'opposer, ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet.* L'invariant du sujet met en jeu l'identité. Les invariants du sujet recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et des motivations relatives à la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire, des interactions, et des enjeux relationnels liés aux situations. Dans cette dynamique, la mise en tension des invariances propres à la situation et des invariants du sujet conduit à percevoir la notion d'identité en acte. Elle *correspond aux principes tenus pour vrais par un professionnel en situation et résulte de la tension entre invariants situationnels et invariants du sujet* (Vinatier, 2009).

Nous tenterons d'envisager ces éléments de tensions dans la partie relative à l'analyse. En ce sens, nous observerons qu'il nous a été possible d'identifier des invariants des sujets, des règles d'action, des buts propres aux sujets acteurs de l'activité, éventuellement des sous-buts. Ceux-ci permettent d'envisager les schèmes. Cependant, nous n'avons pas réussi à ce stade à dessiner ces derniers de manière fine, mais avons commencé à en percevoir des éléments, sans identifier les inférences.

De façon à procéder à l'analyse des situations de travail et de l'activité enseignante relative à l'enseignement de la lecture-compréhension des documents audiovisuels, cette recherche s'appuiera sur le cours d'action de Theureau d'un point de vue méthodologique, plus particulièrement dans la mise en œuvre de l'entretien d'auto-confrontation.

2.3 Le cadre théorique et méthodologique du cours d'action

Ingénieur chargé de recherches au Centre National de Recherche Scientifique, Jacques Theureau mène et dirige des recherches en analyse du travail (action, communication et raisonnement). Il présente le cadre théorique du cours d'action pour analyser les situations de travail. Cette approche de l'analyse du travail relie cognition, perception, communication et action. Se fondant sur l'anthropologie cognitive, elle est culturellement ancrée et se développe sous l'angle sémio-logique, mais aussi de l'anthropologie cognitive située. Elle se fonde sur l'hypothèse de l'autopoïèse, pour envisager les structures significatives de l'action, triadiques, dans la mesure où elles sont développées ici.

2.3.1 L'hypothèse de l'autopoïèse

« Le cours d'action aborde la cognition d'une façon cohérente avec le paradigme théorique et épistémologique de l'autopoïèse » (Thereau, 1992. p.52).

Lorsqu'il développe l'analyse sémio-logique qui fonde le cours d'action, Jacques Theureau inscrit celle-ci dans l'hypothèse générale de l'autopoïèse (Theureau. 1992. p.28). En ce sens, « cette hypothèse affirme d'abord (première thèse fondamentale) qu'un système vivant est auto poïétique», c'est à dire « organisé comme un réseau de processus de production de composants qui : (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique (la structuration de cet espace) où il se réalise comme réseau ».

Dans l'hypothèse de Theureau, un système vivant, un système cognitif, est en interrelation avec son environnement, et les rapports qui les lient sont dynamiques. C'est ce que Jacques Theureau nomme le couplage structurel. Le système cognitif, comme un système vivant, s'adapte, se régénère, se façonne en fonction de son environnement et dans la manière dont il est lié avec lui, de manière structurelle, dans les domaines cognitifs et consensuels, si on reprend le couplage établi par Theureau.

Partant d'une mise en parallèle entre les fonctionnalités du vivant et l'activité de travail qu'il doit analyser, Jacques Theureau la considère elle-même comme un système vivant dans la mesure où elle en utilise les fonctionnalités et l'organisation cognitive. Au-delà de la métaphore ou de l'allégorie que pourrait constituer cette hypothèse, le chercheur justifie cet ancrage en reliant cognitif, consensuel et culturel.

2.3.2 Le cours d'action, ancrage théorique d'un choix méthodologique : l'auto-confrontation.

L'éthologie humaine étudie les comportements humains dans leur environnement. Reprenant ce cadre théorique, le cours d'action mobilise « l'action [qui] est définie comme comportement conscient dirigé vers un but d'un acteur. Elle est planifiée, intentionnelle et socialement dirigée et contrôlée. Elle est organisée séquentiellement et hiérarchiquement en actes. La séquence comprend l'ordre temporel d'un acte : le cours d'action » (Thereau, 1992. p.52).

On peut en ce sens rapprocher l'organisation de l'action telle qu'elle est envisagée par Theureau de l'organisation de l'action telle qu'elle est définie par Vergnaud et dont nous avons fait état

dans la partie précédente, en buts, sous-buts, qui définissent des règles d'action. Ces règles d'action seront au fondement de la recherche d'invariants du sujet. En ce sens, le cadre méthodologique du cours d'action de Theureau va nous permettre de conceptualiser et de pragmatiser les actions et l'activité enseignante dans le cadre de l'enseignement de la lecture-compréhension des documents audio-visuels.

Pour ce faire, le cours d'action se fonde sur une observation rigoureuse. Theureau parle de la mise en œuvre de l'observatoire du cours d'action. Au travers des méthodologies d'observation et de mises en parallèle de recueil de données, il observe le signe triadique et les structures significatives du cours d'action (Thereau, 1992. p.151) : L'objet, le représentamen, l'interprétant. De façon à faire émerger la partie invisible de l'activité des enseignantes, et ce qu'elles projettent en amont de leur activité et réalisent en situation, l'entretien d'auto-confrontation permettra de faire vivre une « remise en situation dynamique ».

L'intérêt est d'amener à verbaliser l'expérience vécue et sa partie inconsciente. L'objet de l'action se transforme. La verbalisation au cours de l'auto-confrontation permet d'envisager la cognition et la façon dont le sujet interagit avec la situation.

Le représentamen ancre quant à lui le sujet dans la perception qu'il a de lui-même et de la situation en différé de son déroulement. L'auto-confrontation permettra de faire émerger les éléments qu'il perçoit comme significatifs (voir annexes p.2).

Enfin, l'interprétant renseigne sur la manière dont le sujet délimite la situation dans la partie invisible et *consciente-inconsciente* de son activité. L'auto-confrontation aura en ce sens pour enjeu de savoir comment le sujet conduit l'activité, en liaison avec l'objet de l'action, en situation.

Ce cadre fondera la mise en œuvre des entretiens. L'entretien d'auto-confrontation sera l'outil utilisé pour accompagner la mise en mots des acteurs de l'activité. De manière à mieux percevoir le déroulement de cette recherche, l'organisation méthodologique en sera décrite dans la partie suivante.

3. CHAPITRE 3 : Choix méthodologiques

Trois professionnelles ont participé au recueil de données. Toutes les trois pratiquent la lecture et la création audiovisuelle avec leurs élèves. Nous pouvons considérer qu'elles ont acquis un niveau d'expertise et de réflexion particulier sur le domaine dans la mesure où toutes les trois ont par ailleurs une fonction d'enseignante formatrice.

Pour objectiver le propos de façon concrète, il s'agit de présenter les trois professionnelles concernées par cette recherche, tout en respectant leur anonymat, de manière à envisager le cadre et les choix méthodologiques effectués, en relation avec les situations observées.

Pour chaque professionnelle, le recueil de données s'est organisé en deux temps, pour ce qui relève du présentiel. En premier lieu, après un temps d'échanges qui a permis de formaliser et d'expliciter la demande, une captation vidéo a été réalisée. Un second temps avait vocation à la mise en œuvre des entretiens d'auto-confrontation à partir de ces vidéos, retravaillées.

Nous envisagerons successivement la présentation de chaque professionnelle. Il s'agira d'appréhender leurs parcours en relation avec leurs fonctions, puis de décrire la manière dont a été réalisé à chaque fois le recueil de données, plus précisément.

A et B ont été choisies plus particulièrement pour la participation à un projet de création audiovisuelle. B est par ailleurs une formatrice qui intervient sur la formation au dispositif *Collège et Cinéma*, en prise directe avec la lecture audiovisuelle. C a été sollicitée en tant que formatrice mettant en œuvre la création audiovisuelle dans ses formations, là encore en interrelation avec la lecture compréhension des documents audiovisuels.

3.1 Les professionnelles et le recueil de données

3.1.1 A. enseignante en élémentaire, formatrice 1er degré

A est enseignante en école élémentaire. Elle a la charge d'une classe de CM1-CM2. Elle est détentrice du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maitre Formateur (CAFIPEMF). Elle enseigne en école d'application et reçoit des professeurs des écoles stagiaires dans ce cadre. A ce titre, elle participe à la formation initiale des enseignants.

Un professionnel : deux rencontres

La captation de A a été réalisée en décembre 2019. En cette année bien particulière, la temporalité a été élastique : l'entretien de A a eu lieu pendant le confinement, en visio-

conférence. Cette période a ébranlé les habitudes et il était nécessaire de s'adapter, d'un point de vue technique, mais aussi en termes de respect de la potentialité des sujets impliqués dans ce recueil de données, au vu du contexte, malmené.

L'observation enregistrée

L'observation en classe enregistrée a duré une heure et dix minutes dans la classe de A. Le premier questionnement fut celui de la sélection et de la focalisation d'entrée. Il n'était pas possible de dérouler cette heure sans isoler des moments significatifs, pour faire en sorte que l'explicitation soit la plus ciblée possible lors de l'auto-confrontation, et pour mobiliser la concentration des enseignantes de la meilleure manière possible. Toutes ont reconnu que l'exercice conduisait à puiser dans les ressources. A a même conclu l'entretien par un « *Je suis rincée* », une fois l'enregistreur désactivé. Cette sélection est nécessaire et conduit de fait à une implication du chercheur dans le recueil de données.

Par la suite, une vidéo a été montée à partir de l'enregistrement de départ. La vidéo de A était structurée à partir de deux moments bien distincts dans l'enregistrement. Ces vidéos ont permis la mise en œuvre des entretiens.

Les entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens ont été réalisés dans le cadre méthodologique du cours d'action développé à la partie précédente. Ils ont été préparés à partir de l'extraction de moments jugés significatif par le chercheur et comportent en ce sens un parti pris. Ce choix a pour objectif cependant d'optimiser la concentration et la mobilisation du sujet acteur de l'entretien tout en étant au plus près de l'objet de la recherche.

Pour A, une nouvelle vidéo a été montée, à partir de la première. Elle focalisait l'action sur les deux moments phares de la séance. Une première partie dans laquelle l'action était centrée sur un travail de lecture compréhension d'un document audiovisuel : la publicité *Boursin* ®. L'enseignante entrait dans cet apprentissage avec le visuel en premier lieu, l'image seule, sans son, puis induisait la lecture du son superposée à celle de l'image. Aussi, de façon à ne mobiliser que ce qui intéressait le cadre de notre recherche, les éléments de reprise relatifs au climat scolaire ont été élagués en amont de la séance : ils ne constituaient pas l'objet d'action de l'enseignant comme le définit Rogalski (2007) dans cette recherche et ne permettaient pas de mobiliser le sujet de la recherche de façon adéquate, ni pertinente. À cette première partie de dix-sept minutes et seize secondes (voir annexe retranscription A, p.3) s'ajoute une seconde

partie de six minutes trente environ dans laquelle un travail de transfert de lecture s'organise, dans une autre modalité d'organisation du groupe classe qui passe du collectif au travail en individuel puis en binôme. Nous travaillerons sur l'enjeu de cette phase de transfert dans l'analyse des données. Presque vingt-quatre minutes de bande vidéo ont donné lieu à un entretien de plus de deux heures trente.

La séance de A a mobilisé un premier temps d'échanges qui visait à revenir sur un projet réalisé en classe. Le moment de lecture compréhension du document audiovisuel a donc été privilégié, dans ces deux dimensions, collectives puis en individuel ou binômes.

Avant les auto-confrontations, une grille de questions réalisée à partir des écrits de Theureau (voir annexe, p.2) a été le support de la préparation des entretiens. Une fois la vidéo générale visionnée, le ou les extraits sélectionnés, et montés sur un support indépendant, un nouveau visionnage, plus chirurgical et ciblé, permettait d'anticiper les questions grâce à la grille réalisée.

A chaque début d'entretien, avant de démarrer l'enregistrement, un rappel du cadre de la recherche, sans pour autant en dévoiler les enjeux, permettait de situer le propos, mais surtout d'enrôler le sujet dans l'action et de le respecter en tant qu'auteur et acteur de cette recherche. En ce sens, dans le cadre, il était bien précisé que de façon à poser des questions, j'allais arrêter l'enregistrement. A la lecture de Mallo Falzon (2004) il est aussi apparu essentiel que les enseignantes pouvaient elles aussi le faire, si à des moments elles jugeaient qu'une information importante allait échapper. Nous reviendrons au moment de l'analyse sur la manière dont chacune d'elle s'est saisie de cette potentialité et les informations ainsi amenées.

The viewing of the film may be controlled by participants (when to pause, etc.) which then allows them to highlight events that are significant for them. Viewing may also be managed by the analyst, in order to separate the moments of description, of explanation and eventually of exchange between protagonists. Methodological choices must be well-defined since they determine behavior and the nature of collected data[24].

[24] Le visionnage du film peut être contrôlé par les participants (quand arrêter…) les autorisant alors à cibler des moments qui sont significatifs pour eux. Le visionnage peut être aussi conduit par le chercheur, de façon à séparer les moments de description, les moments d'explicitation, et éventuellement les échanges entre participants. Ces choix méthodologiques doivent être bien définis dans la mesure où ils déterminent les comportements et l'essence des données collectées.

3.1.2 B. enseignante en collège, formatrice 1er degré en français

B est enseignante en collège en français, dans la même ville que A. De façon à mieux connaitre son contexte de travail, j'ai été amenée à lui poser quelques questions préalables à l'entretien d'auto-confrontation. Elle travaille avec des 4èmes. Elle assure aussi la gestion du club cinéma dans ce collège. C'est dans ce cadre que s'est déroulée la séance filmée et discutée. B est également formatrice pour l'INSPÉ, au titre de la formation initiale des Professeurs des Écoles Fonctionnaires Stagiaires, pour ce qui relève de l'enseignement du français.

Un professionnel : deux rencontres

La captation vidéo dans le Club Cinéma de B a eu lieu en novembre 2019. Son entretien s'est déroulé début février 2020.

L'observation enregistrée

L'enregistrement de B (voir annexe retranscription B, p.33) a été effectué dans le cadre d'un Club Cinéma. Il s'agissait pour les élèves de poursuivre la rédaction d'un story-board, tout en se mettant d'accord sur les éléments filmographiques à retenir, ensemble. La captation initiale était de quarante minutes pour la globalité du moment de ce Club.

Les entretiens d'auto-confrontation

Un entretien de cinquante-trois minutes a porté sur un extrait de onze minutes trente sélectionnées. Il s'agissait de la mise en route de la séance, son introduction. Cet entretien d'auto-confrontation a été précédé par des questions qui ont permis de mieux cerner le travail de l'enseignante (voir annexe, p. 30), de façon à pouvoir l'inscrire dans le cadre de cette recherche. En l'occurrence ceux-ci ont permis de mieux appréhender le contexte d'action du sujet.

Pour B, le temps de l'entretien était contraint et la structure de la séance répétitive. Une base de départ, introduisant la séance et jugée significative a donc permis de développer l'auto-confrontation.

Là encore, en début d'entretien, avant de démarrer l'enregistrement, un rappel du cadre de la recherche, sans pour autant en dévoiler les enjeux, permettait de situer le propos, mais surtout d'enrôler le sujet dans l'action et de le respecter en tant qu'auteur et acteur de cette recherche.

3.1.3 D. formatrice de formateurs, en Éducation aux Médias et à l'Information

C. est chargée de mission départementale Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). Dans ce cadre, elle est formatrice départementale sur cette thématique. Chacune de ses formations propose un moment d'atelier dans lequel la réalisation d'un court film avec fond-vert est mise en jeu. C'est à partir de ce moment que sera développée notre recherche.

Un professionnel : deux rencontres

Là encore, le recueil de données s'est organisé en deux temps, pour ce qui relève du présentiel. Pour C, la captation a été effectuée en janvier 2020. L'entretien s'est déroulé début juin 2020.

L'observation enregistrée

L'enregistrement en formation pour C a duré une heure environ. Le montage réalisé pour C s'est concentré sur une phase bien particulière de la formation : l'atelier du groupe qui se consacrait à la production audio-visuelle.

Les entretiens d'auto-confrontation

Pour C, comme pour A, le moment de lecture/création audiovisuelle s'inscrit dans la globalité d'une journée ou d'une demi-journée qui ne s'adaptait pas au cadre de l'auto-confrontation, et plus largement de la recherche ici effectuée.

Là encore, un extrait de douze minutes, centré sur l'activité du groupe a été choisi et monté en vidéo pour devenir support d'un entretien d'auto-confrontation d'une durée proche d'une heure et trente minutes (voir annexe retranscription C, p.52). Le choix a été fait, de faire précéder cet entretien d'un échange autour de deux photogrammes extrait de l'introduction de la séance, comme pour resituer le contexte. Ces deux images fixes (voir annexe, p. 51) permettaient d'introduire l'échange, comme un « brise-glace ». La prise de notes simple a présidé ce moment introducteur qui permet de resituer l'extrait dans un contexte et qui va dans le sens des propos tenus lors de l'entretien d'auto-confrontation.

3.2 Organisation méthodologique de la recherche

Pour chaque professionnelle, la méthodologie d'analyse s'est déroulée selon la même succession d'étapes.

3.2.1 Retranscription de l'auto-confrontation

La retranscription des auto-confrontations a été effectuée avant celle des montages vidéo, phrase par phrase, en ajoutant les indications relatives à la temporalité de la vidéo.

3.2.2 Retranscription de la vidéo

La retranscription des vidéos a été faite dans un second temps. Les propos des enseignantes ont été au centre des préoccupations et figurent en vert dans les annexes de retranscription. L'indication du prénom des élèves n'a pas toujours été possible, n'ayant pas les plans de classe, pour A notamment, dans la mesure où ils n'étaient pas forcément interpellés directement par leur patronyme.

3.2.3 Croiser les retranscriptions pour établir des portraits

Le croisement des retranscriptions captation vidéo/ auto-confrontation a par la suite conduit à établir des portraits, et dégager chez les sujets des règles d'actions. Nous y reviendrons dans un second temps, lors de l'analyse.

De façon à analyser les données recueillies, chaque entretien a été découpé en épisodes dans une première lecture. Une seconde lecture, réalisée par unité de sens, méthodique, a conduit à identifier pour chaque enseignante, règles d'actions, buts, voire sous-buts (voir annexes p.19, p.45, p.65). Cette identification s'est appuyée sur l'emploi des verbes, mais aussi des substantifs liés au domaine des valeurs et de l'identité, pour dégager les invariants du sujet. Dans un autre temps, de façon à identifier les tensions entre invariant de la situation et invariant du sujet, un retour sur la retranscription de la situation a été réalisé. Il s'agissait de voir comment le sujet acteur de la situation investit celle-ci au regard de ce qu'il dit tenir pour vrai. La grille de questionnement (voir annexes p.2) a également été un support pour identifier la manière dont le questionnement était mis en jeu in situ. Elle permettait a posteriori de voir quel signe était investi dans la recherche d'intelligibilité de la situation.

Une analyse plus poussée des propos de l'auto-confrontation permettra de revenir sur les hypothèses posées et d'établir un portrait, celui d'une méthodologie de l'enseignante qui travaille la lecture compréhension des documents audiovisuels dans sa classe.

4. CHAPITRE 4 : Analyse et interprétation pour chaque professionnelle

L'analyse des verbatims a donné lieu à la construction du portrait de chaque enseignante. Ces trois portraits ont été réalisés à partir de l'analyse des entretiens d'auto-confrontation, en recherchant les buts, voire sous-buts, règles d'action et aussi éléments qui définissent les invariants du sujet, notamment pour observer les tensions entre les invariants des sujets et situationnels. Ces portraits sont organisés en tableaux à partir de la reprise des propos des enseignantes (cf. p. 32). Le cadre théorique ici posé (p.24) a fondé le soubassement des notions qui ont conduit à établir les tableaux de portraits de chacun des sujets, au sens d'Isabelle Vinatier.

Comme envisagé en page 22, à partir des organisateurs de l'activité propres aux situations d'enseignement dégagés par isabelle Vinatier (2009), les trois logiques en tension seront reprises dans le cadre du modèle (É-P-R): conduite pragmatique de classe, relations intersubjectives, enjeux épistémiques. Pour chaque enseignante, il s'agira d'essayer de reprendre cette triangulation et de l'associer aux éléments mis en tension. *Il est en effet apparu que les tensions identifiées dans les interactions scolaires entre enjeux épistémiques (É), enjeux pragmatiques (P) et enjeux relationnels (R) formalisées sous le modèle (É-P-R) pouvaient constituer une ressource essentielle au service de l'analyse des sujets pour eux-mêmes et de leur propre transformation*[25].

Dans un dernier temps, la confrontation de chacune de ces analyses individuelles, amènera à observer les points communs mais aussi les complémentarités mises en jeu par cette analyse de l'activité.

4.1 A. Enseignante CM1 CM2– formatrice premier degré

L'analyse des propos de A permettra de faire un portrait de A, de façon synthétique. Nous essaierons ensuite d'appliquer, à partir des tensions identifiées, le modèle É-P-R, d'après Vinatier.

L'entretien de A fût le second réalisé. Lors de l'entretien, A s'est parfois saisie de la possibilité d'arrêter la vidéo.

25 Vinatier, 2013 (p.79)

4.1.1 Être en attente de la verbalisation des élèves

Si nous reprenons « ce qu'elle aime » ou « ce qui l'intéresse » selon ses propos et les structures langagières qu'elle utilise fréquemment, nous retrouvons à plusieurs reprises cette idée de verbalisation au service de la compréhension. A entre dès le début de l'entretien dans le registre des valeurs constitutif de l'invariant du sujet au sens d'Isabelle Vinatier. En ce sens, elle verbalise sa première préoccupation : *d'être en attente*, de voir les élèves penser, réfléchir et mettre en mots leur réflexion. Pour favoriser cette réflexion, et orienter l'attention des élèves, A suscite l'interrogation et le questionnement, la *déstabilisation*, en privant les élèves d'un sens : ici, l'audition, dans la mesure où le premier visionnage du document audiovisuel s'est effectué sans le son.

Dans cette attente, A *aimerai*t être plus silencieuse pour laisser dérouler les propos des élèves. Dans l'acception d'Isabelle Vinatier, nous pouvons identifier à ce moment-là un principe tenu pour vrai par la professionnelle en situation qui résulte de la tension entre invariant situationnel (sa prise de parole en situation) et invariant du sujet (l'attente), et qui correspondant à l'identité en acte. A décrit bien ce mécanisme lorsqu'elle dit : … *je vais rajouter un élément, … mais il faudrait « maintenant tais-toi »*. Cette tension est par ailleurs visible lors de la captation vidéo. Les quatre derniers épisodes de l'analyse vidéo et de l'auto-confrontation vont dans le sens de ces remarques et analyses. A revient sur la verbalisation et la construction commune du sens à travers l'analyse du rire de l'acteur en fin de publicité. La tension parler / se taire y est à nouveau visible, dans le fait de ne pas arriver à prendre en compte les propos de tous les élèves : *un enfant me pose une question et je dis NON ! et ça, ça me gêne... Parce que je mets de côté une proposition et un argument...*

Pour que les élèves comprennent le monde, selon les buts qu'elle s'assigne, A travaille à développer l'interaction collective, le conflit sociocognitif qui met en œuvre les interactions pour faire émerger le sens. Une deuxième tension entre invariant du sujet et situationnel se dégage quand il s'agit de « ne pas dire tout de suite », de laisser les élèves chercher et échanger pour comprendre. Il rejoint et complète la première tension *être en attente*, se taire/ parler dans le sens d'ajouter du sens, pour adjoindre un élément supplémentaire, la temporalité. Au moment de comprendre que la publicité ne met en jeu qu'un seul comédien à différents moments de la journée, les élèves n'ont pas la même interprétation. A les laisse expliciter et argumenter pour justifier leur propos : *Mais l'idée, c'est que je ne donne pas tout le temps la réponse, et que n'ai pas tout le temps LA seule et unique réponse. En fait je pars du principe que si une élève avance*

un argument qui tient la route tout au long de notre observation et qui n'est pas contredit par les éléments que l'on va voir… et ben peut-être… en fait, c'est aussi ce que l'on va demander aux élèves dans des productions d'écrits… c'est la cohérence. La verbalisation est mise au service de la cohérence, et l'argumentation aide à se justifier. Cet élément tient A à cœur de manière récurrente (début de l'épisode 10, annexe p. 27), *Je me souviens qu'à ce moment-là, je vois le temps passer et que je n'irai pas au bout de ce que j'avais prévu avec le document papier, mais que ce n'est pas grave parce que l'essentiel de la séance a été mené. Voilà…* Si le temps reste une préoccupation permanente de A et dont elle souhaite s'extraire pour servir la parole des élèves et la verbalisation au service de la compréhension, nous observons qu'un principe de réalité, situationnel la rattrape : *Comment je me sens… euh… j'ai l'impression que je me dis que ça rame un peu en fait… euh, silence…. Parce qu'en fait, euh… il y a plusieurs hypothèses… je finis clairement par leur dire, bon ben voilà, c'est comme ça et voilà ce qu'il faut comprendre parce que sinon ça pourrait durer quoi.* La notion de durée va dans le sens de cette coupe. Même si A souhaite le mettre de côté (*Alors oui, ben parfois, d'une séance qui tient dans les temps… bien ficelée, bouclée…. Mais … ben tant pis !*), le temps reste une réalité de la conduite de classe.

4.1.2 Décrypter

Si cette attente et cette réflexion personnelles sont nécessaires pour *aiguiser l'analyse* des élèves, l'ambition du visionnage sans le son a comme enjeu le *décryptage* et l'identification d'éléments, d'indices qui permettent d'établir des réponses au questionnement mis en jeu, des éléments qui peuvent paraitre anodins, parce que des fois on ne voit pas. Ce qu'A définit comme une de ses préoccupations, comme son *souci* est constitutif de l'identité en actes de l'enseignante : l'affutage de l'analyse, en d'autres termes du sens critique des élèves. Pour ce faire, et répondre à l'objectif de *se focaliser vraiment que sur ce qu'ils ont vu,* A obéit à une règle d'action : *je conduis les observations grâce à un outil que l'on utilise tout le temps et qui est le questionnement Quintilien pour qu'ils* [les élèves] *aient des outils qu'ils pourraient ensuite utiliser tout seuls*. A l'utilise avec ses élèves lors de la captation et conduit le questionnement en commençant par interroger le « quand », puis le « qui ». A partir de ces questions le but est d'identifier *les observations qui vont se tenir et pour lesquelles je me suis dit, va sur leur terrain, c'est intéressant, ça complète le regard, et ça complète la compréhension.*

A rebondit et raisonne sur les propos des élèves. A partir d'un indice, d'un élément langagier (*en douce, il l'aplanit*) elle cherche à faire que le collectif *décrypte*, en reprenant *tous les faisceaux*, et en *tirant les fils pour que les élèves analysent chacun des éléments d'observation*. *Donc là, l'idée, c'est que pour les élèves, comprendre des images et donc des films…. Il y a des choses et qu'il faut avoir une habitude, un peu comme on fait quand on lit. La lumière* fait partie de ces éléments d'observation et est un des éléments qui permet à l'enseignante de lire l'image avec ses élèves, pour la décoder : la *décrypter*.

4.1.3 Le lien avec l'enseignement de la lecture

A fait par ailleurs le lien avec l'enseignement de la compréhension, à relier avec l'enseignement de la lecture. Son objectif se distingue en but et sous-buts : conduire une compréhension en allant lire les images, et pour ce faire, chercher dans le texte/ l'image, les éléments qui permettent à tous les élèves de comprendre. Ce point précis va dans le sens de notre première hypothèse. L'enseignante opère des liens entre la lecture compréhension de l'audiovisuel, de l'image en l'espèce et celui de la lecture. A y revient souvent durant l'entretien.

A (annexes p. 6) : *Et je veux que l'on puisse expliquer comment aller chercher comme on le fait quand on fait une compréhension de texte, aller chercher dans les éléments qui justifient la réponse, et bien là c'est pareil, quels sont les éléments visuels qui t'ont permis de dire que c'était en douce. C'est pareil. Conduire une compréhension. Je suis sur des séances qui permettent de voir comment apprendre à comprendre les images.*

A (annexes p. 8) : *ça correspond à ce que je fais en atelier de compréhension de textes, il y a des choses qui tiennent la route et des choses pour lesquelles on n'est pas d'accord, ben on va retourner dans le texte pour voir s'il y a des éléments qui apportent, valider ou invalider nos hypothèses. L'idée c'est que l'on va retourner sur la vidéo pour voir si d'autres moments apportent des éléments et que l'on va se référer au texte, voir si les deux hypothèses se tiennent ou si a moment donné on trouve d'autres éléments qui vont nous orienter plus vers un chemin que vers l'autre. Avoir une autre compréhension plus fine, comme on le fait dans le texte, et redonner à voir les éléments, revenir à l'essentiel, ce que l'on voit, qui est donné à voir, les éléments*

Nous pouvons observer que l'analogie est forte entre image et texte. Relevant de la technique de l'enseignement de la lecture-compréhension de ces documents, le parallèle est récurrent. Il s'agit pour A de voir/ lire, de formuler des hypothèses sur le sens, et d'aller dans le texte/ l'image, pour argumenter et échanger à partir de ces hypothèses. La *verbalisation*, la

reformulation et *l'argumentation* sont les compétences visées par l'exercice selon A. Son motus operandi, et elle le répète à plusieurs reprises, obéit à une règle d'actions : dégager un élément de compréhension (exemple : en douce, aplanir, le même homme) en le verbalisant et ainsi en le questionnant, en *le mettant en hypothèses*, pour aller chercher les *éléments visuels* qui ont permis l'affirmation.

Parmi les choses que A *aime faire pendant les séances*, invariant du sujet au sens d'Isabelle Vinatier dans le sens où il touche les valeurs et les intérêts construits en fonction de l'histoire interactionnelle de A, le lien entre le lexique et la lecture est explicité. Il permet selon ses mots d'établir un lien entre le prescrit (envisagé sous le terme cadre) et le réel : *Les séances autour de l'image, sur des choses différentes de d'habitude… on n'est pas hors cadre… dans comprendre le monde à travers les images il y a aussi cette idée de comprendre le monde à travers le vocabulaire*. Le prescrit relatif à la narration audiovisuelle au cycle 3 est intégré aux programmes. Si la référence à l'image fixe est plus fréquente, celle à l'image animée est bien présente, dans la compréhension des différents langages, l'éducation citoyenne d'une part et l'éducation artistique d'autre part. Il semblerait qu'A ait besoin de le raccrocher à des éléments empruntés à la maitrise de la langue pour asseoir la justification de cet enseignement, en regard de l'institution. Nous pouvons mettre en hypothèse le fait que la prescription et le cadrage se recentre actuellement sur les fondamentaux, et que le lien avec la maitrise de la langue française facilite la justification de l'action pour A.

Comme nous l'avons souligné, la verbalisation est mise au service de la cohérence, et l'argumentation aide à se justifier. Cependant, durant l'épisode, en regard de la contrainte temps, mais aussi sens, pour ne pas perdre d'élève dans la compréhension du message publicitaire, A finit par poser qu'il ne s'agit que d'un homme, à différents moments, et qu'il est mis en scène de façons différentes, pour nourrir l'intrigue de la publicité. *Il y a plusieurs hypothèses… je finis clairement par leur dire, bon ben voilà, c'est comme ça et voilà ce qu'il faut comprendre parce que sinon ça pourrait durer quoi !* A revient à deux reprises, à deux moments sur ces éléments. Elle y associe la lecture et la compréhension des différents niveaux de l'histoire. Lecture, compréhension et interprétation sont mises en jeu en reprenant la règle d'action que A avait décrite lorsqu'elle mettait en jeu la verbalisation, pour faire émerger des hypothèses sur le sens, que l'on allait chercher à infirmer ou valider en cherchant des indices dans le texte. Cette référence à l'enseignement de la compréhension en lecture est à nouveau répétée et s'envisage dans le cadre de la réflexion de R. Goigoux quand il s'agit de questionner la compréhension, mais aussi de Simon, Schmehl-Postaï, et Huchet (2015) quand il est question

de problématiser cette compréhension de façon à ce qu'elle conduise à des débats et à la recherche d'un argumentaire construit et nourri. Ce verbe *nourri* est d'ailleurs cité par A et fait partie de ses préoccupations.

J'aime bien revenir sur derrière, il y a un réalisateur… comme en littérature il y a un auteur… Une nouvelle fois, le parallèle est fait avec l'enseignement de la lecture et va dans le sens de notre première hypothèse. A répète à plusieurs reprises le lien avec l'enseignement de la littérature dans le cadre du cycle 3. On retrouve un élément que le sujet tient pour vrai au sens d'Isabelle Vinatier. A le met directement en lien avec la compréhension dans le fait de décrypter : lire les différentes histoires d'un même document audiovisuel. Si le but est de lire et d'interpréter, la deuxième ambition est celle de l'éducation citoyenne (aller plus loin que la première histoire, et quelque part faire preuve d'esprit critique).

A (annexes p.8, prise de parole 14, épisode 5 enjeu de la publicité) : *Parce que je pense qu'ils sont extrêmement manipulables à cet âge-là et ça me semble hyper important de faire l'éducation à décrypter ce qu'il se cache derrière la première histoire… ce que j'appelle la première histoire. On pourrait dire que c'est une autre histoire… c'est un peu l'idée que je cherche aussi… il y a aussi de l'éducation citoyenne, de l'éducation au média… au-delà. Donc, c'est ce vers quoi je veux qu'ils soient capables, qu'ils soient capables d'accéder au deuxième niveau, au niveau de la compréhension, sinon, je me suis fait avoir par le film.*

De façon à questionner ces éléments de compréhension, A met en jeu l'analyse de l'émotion et du ressenti. Il s'agit d'identifier les émotions mises en jeu pour objectiver ce qui les motive : quels sont les éléments qui me font ressentir telle sensation ? et ainsi *se distancier*. L'analyse du son participe de ce phénomène dans la manière dont il peut amplifier les émotions. A prend l'exemple de la peur dans sa référence. Ces éléments renvoient en tout cas à l'intentionnalité dans la façon dont le développe A : *derrière, il y a un réalisateur*.

Elle continue le parallèle avec le travail effectué en lecture et en maitrise de la langue quand elle parle d'analyse poétique. Elle identifie même explicitement le lien avec le débat argumentatif et philosophique, que Simon, Schmehl-Postaï, et Huchet (2015) mettent en avant dans leur enseignement de la compréhension. Elle fait par ailleurs le lien avec le théâtre et la mise en scène, comme piste pédagogique possible pour travailler la compréhension et identifier les émotions des personnages. Elle justifie cette proposition d'un point de vue didactique en faisant référence à R. Goigoux, (se faire le film) dans l'entretien : mieux comprendre en vivant de l'intérieur. Le temps reste encore une dimension et une contrainte fort dans le propos de A,

pour ces mises en œuvre pédagogiques. Ce souci « temps » reste en arrière-plan sur toute la seconde partie de l'entretien, notamment lors du changement de configuration de l'organisation du travail, quand les élèves travaillent en binômes pour transférer ce qu'ils ont appris de l'image animée à l'image fixe.

Se positionnant comme éducateur à cette phase, en mettant en avant l'enjeu citoyen de cette lecture-interprétative et de la compréhension des différents niveaux de lecture, A organise cette phase de l'activité en buts (*faire le transfert entre un spot publicitaire et le support figé de l'affiche* et *rendre explicite ce qui ne l'est pas*) et sous-buts (*être plus sur le message que l'image, comme les affiches, dans la rue - repérer le slogan et voir ce que ça dit… - montrer que finalement, ces messages-là, les affiches publicitaires, les publicités, sous forme iconographique, ça nous entoure et ce sont des supports pour lesquels il va falloir développer des capacités de lecture et il va falloir détecter des choses importants*). Dans son propos, la règle d'action reste la prise d'indices : *des éléments qui vont nous faire des faisceaux d'indices, à travers ce document, comprendre des éléments pour le comprendre*.

4.1.4 Prendre le temps d'être explicite

Dans un deuxième temps, après avoir travaillé sur l'image sans le son, en **ayant** privé les élèves d'un canal de réception, A les amène à questionner à nouveau le support, avec les dialogues et la musique. Là aussi, nous pouvons observer une règle d'action qui préside l'organisation intrinsèque de la séance, depuis le départ. Le but est de récupérer d'autres informations, pour alimenter l'argumentaire face aux hypothèses formulées. Dans sa mise en mots, on retrouve une règle d'action que s'assigne A : elle cherche à être la plus explicite possible, et semble regretter, en l'espèce de ne pas y arriver. Les éléments amenés sont récurrents : verbalisation, recherche de sens, à partir des éléments qui font se rejoindre désormais le propos avec l'image. Une nouvelle règle d'action conduit A à s'écarter du prescrit, lié à l'auto-prescrit : la fiche de préparation. Dans ses propos la temporalité, même si elle a avoué qu'il s'agissait d'une contrainte, et qu'elle entre en jeu dans les éléments mis en tension, le temps n'est pas une fin en soi, *Alors oui, ben parfois, d'une séance qui tient dans les temps… bien ficelée, bouclée…. Mais… ben tant pis !* Laisser la parole au groupe demande parfois de s'éloigner des contraintes ou des objectifs que l'on s'est fixés.

L'entretien se conclut sur les deux niveaux d'histoire, la lecture et l'interprétation, dans la mesure où elle met en jeu la compréhension du « message » de la publicité, en relation avec les notions de marque et produit. Son propos s'enrichit dans la linéarité de l'entretien. A revient sur son objectif : former un *spectateur compreneur*, sa méthodologie, le questionnement

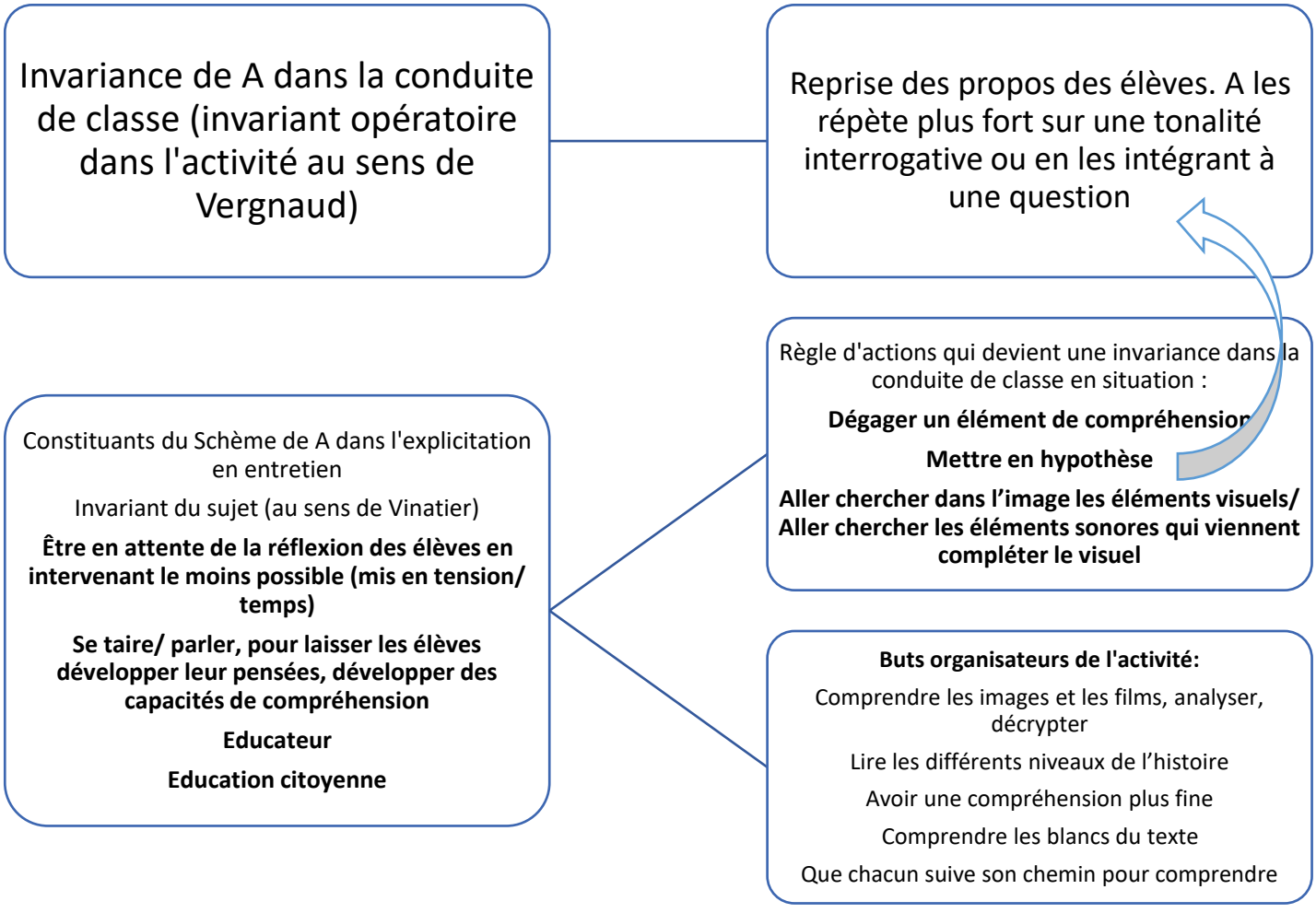
Qunitilien et sa procédure : *prendre tous les éléments du spot audio, l'image, le slogan, la détection du contenu et comprendre avec tous ces éléments-là, interpréter et avoir une compréhension fine de ce que ça dit vraiment… c'est un peu comme un message codé*.

Portrait de A : synthèse

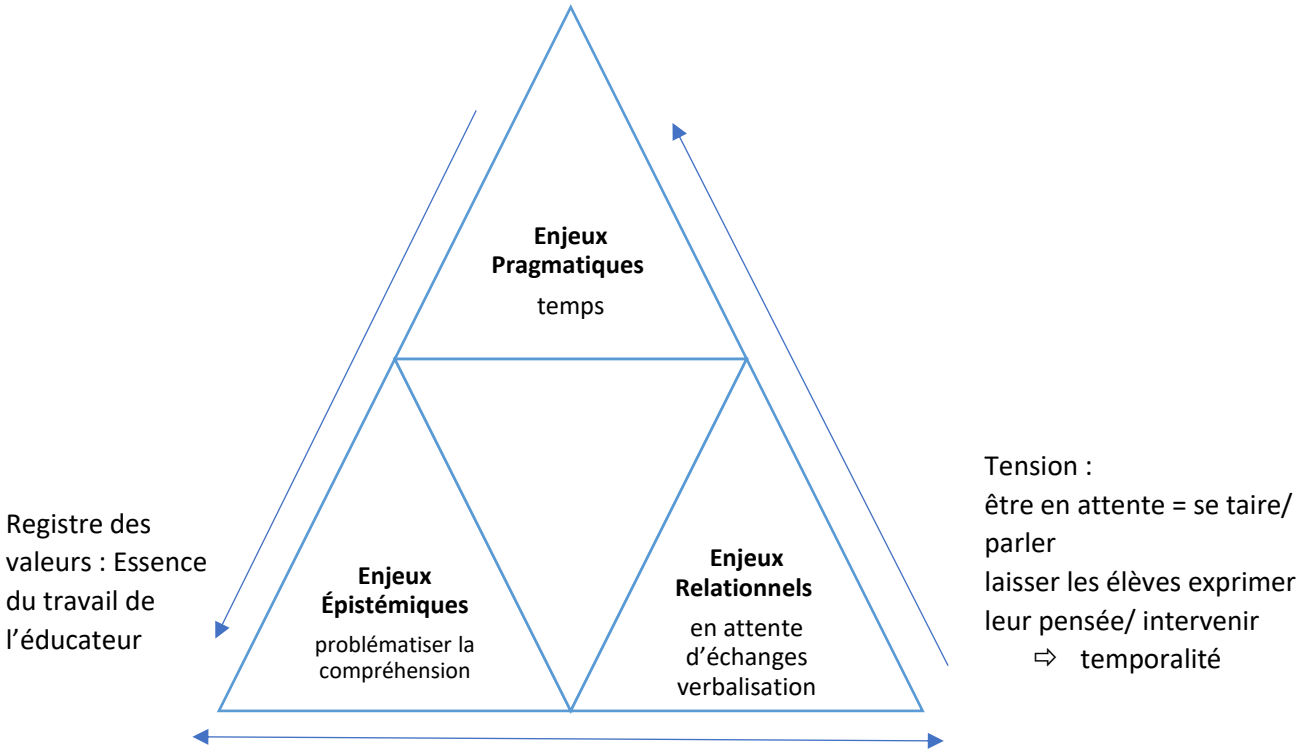
INVARIANT SUJET	BUT SOUS BUT	REGLE ACTION
Visionnage image seule (sans son)		
Être en attente de la réflexion des élèves en intervenant le moins possible	Que les élèves développent leur réflexion et leur raisonnement, aiguiser l'analyse des élèves ⇨ Sens critique	Les priver d'un sens pour susciter les interrogations, orienter l'attention
	Identifier *les observations qui vont se tenir et pour lesquelles je me suis dit, va sur leur terrain, c'est intéressant, ça complète le regard, et ça complète la compréhension*	Conduire les observations à partir du questionnement Quintilien
Tirer les fils	Comprendre les images et les films, analyser, décrypter	A partir de « en douce », rechercher les faisceaux **Lumière**
Se taire/ parler, pour laisser les élèves développer leur pensées	Verbalisation Reformulation Argumentation Justification	**Dégager un élément de compréhension** **Mettre en hypothèse** **Aller chercher dans l'image les éléments visuels**
	Lire les différents niveaux de l'histoire Avoir une compréhension plus fine Comprendre les blancs du texte	**Dégager un élément de compréhension** **Mettre en hypothèse** **Aller chercher dans l'image les éléments visuels** Faire référence à la structuration spatio-temporelle de l'histoire
Identifier l'intention : savoir que derrière l'histoire il y a un auteur/ réalisateur	Se distancier	Identifier **les émotions** Faire le lien avec le son
Visionnage image + son		
Permettre à tous et chacun de développer des capacités de compréhension	Que chacun suive son chemin pour comprendre	Aller chercher des **éléments sonores** Être explicite
		Dégager un élément de compréhension **Mettre en hypothèse** **Aller chercher les éléments sonores qui viennent compléter le visuel**
		S'éloigner du prescrit temps si nécessaire
Transfert – images publicitaires fixes - travail en binômes		

Educateur Education citoyenne	*Faire le transfert entre un spot publicitaire et le support figé de l'affiche* *Rendre explicite ce qui ne l'est pas* *Être plus sur le message que l'image, repérer le slogan et voir ce que ça dit, montrer que finalement, ces messages-là, les affiches publicitaires, les publicités, sous forme iconographique, ça nous entoure et ce sont des supports pour lesquels il va falloir développer des capacités de lecture*	Questionnement Qunitilien *Prendre tous les éléments du spot audio, l'image, le slogan, la détection du contenu et comprendre avec tous ces éléments-là, interpréter et avoir une compréhension fine de ce que ça dit vraiment… c'est un peu comme un message codé.*

Portrait de A



La conceptualisation de l'expérience de A à l'aide du modèle (É-P-R)



4.2 B. Enseignante en collège Club Cinéma – formatrice premier degré

L'entretien réalisé avec B était le premier de la série. Nous pouvons établir que la posture du chercheur n'est pas installée et que la pertinence des relances a été travaillée par la suite. La relance par les questions a été la règle, même si B s'est aussi saisie de la possibilité d'arrêter la vidéo.

Nous suivrons le même cheminement que pour A. L'analyse de l'entretien de B, sera préalable à la construction d'un tableau portrait synthétique pour essayer de mettre en œuvre le modèle É-P-R, issu du travail de Vinatier. Si nous étions dans un travail de lecture avec A, nous passons ici à une réflexion, relative à la création d'un document audiovisuel. Les élèves construisent un story-board. Chacun des groupes a la charge de la rédaction d'une partie, d'un épisode de l'histoire qui a été décidée par le groupe en amont.

4.2.1 S'exprimer et écouter pour rechercher un consensus

Dès le début de l'entretien, B manifeste le souci de laisser tous les élèves s'exprimer. *Je n'avais pas envie que ce soit moi qui joue encore un rôle directif*. Cette invariance du sujet au sens de Vinatier touche les valeurs de B et une motivation dans la mise en œuvre de son activité de

travail. En effet, elle répète ensuite à deux reprises qu'elle ne souhaite pas que des élèves se sentent exclus du projet (deux avaient quitté le projet).

B (annexes p36, épisode 1) : *Au début il y avait 2 élèves qui avaient un rôle très moteur mais quand on a décidé qu'il devait y avoir de l'animation, ils ne se sont plus reconnus dans le projet et l'ont quitté… Donc dans ce groupe là je fais attention à…. voir…. il ne faut pas que des élèves se sentent exclus à nouveau dans l'histoire parce que son choix n'a pas été entendu donc ce qui est important c'est que chacun puisse faire entendre ses arguments.*

Ainsi, pour les enrôler (au sens de Vigotsky) elle les associe à chaque prise de décision. Juste avant, B avait explicité la manière dont elle conçoit cette mise en œuvre.

B : *C'est important de travailler l'argumentation de son point de vue pour qu'ensuite on puisse faire un choix dans tout ça. L'objectif c'était ça*.

Chercheur : *c'est votre premier objectif à ce moment-là ?*

B : *Oui c'est ça c'est un processus récurrent à la fois un levier et un moteur et aussi que personne ne se sente exclu du projet.*

Dans les règles d'action constitutives de l'activité de B, nous pouvons donc faire état de la verbalisation des élèves, sous l'angle de l'argumentation, pour faire entendre son point de vue, donner son avis. Les buts de B en ce sens sont explicites : travailler l'argumentation d'une part, pour que personne ne se sente exclu d'autre part. Nous pouvons identifier que B utilise le premier objectif au service du second, comme un moyen. Elle le formalise en effet lorsqu'elle parle de levier et de moteur.

Nous remarquons par ailleurs qu'elle manifeste aussi que cette préoccupation n'est pas propre à ce projet. C'est *plutôt dans mon fonctionnement propre et mes habitudes de travail*. *C'est propre aux compétences en maitrise de la langue, s'entrainer à dire pour mieux savoir dire et en compétences sociales aussi, entendre le point de vue des autres… Il y a toute l'articulation et la dimension de dialogue et d'écoute les uns des autres, ce n'est pas forcément celui qui parle le plus fort qui … va l'emporter*. Ces éléments décrivent ce que le sujet tient pour vrai. Ils participent de l'identité en acte du sujet au sens de Vinatier. *L'identité en acte correspond aux principes tenus pour vrais par un professionnel en situation et résulte de la tension entre invariant situationnels et invariants du sujet* (Vinatier, 2009). Nous allons observer que cette tension est manifeste au paragraphe 4.2.3.

Pour B, le travail de mise en mots et l'argumentation de son propos sont essentiels. D'ailleurs, pour travailler l'argumentation, ce que B *essaye de faire c'est partir d'une proposition de l'élève d'autant que là j'avais vu que tout le monde n'avait pas entendu. Et puis ensuite il peut se rallier légitimement au choix collectif sans avoir de frustration en fait par rapport à ça*. Cette mise en mots nous permet d'identifier une règle d'action. Elle est ancrée dans différents éléments constitutifs de l'activité de travail de B dans cette situation, à ce moment-là : dans le registre de ses valeurs, l'expression et l'argumentation, servent la compréhension et le partage, pour que personne ne se sente exclu. Ces éléments sont aussi constitutifs pour B de la mise en œuvre de sa discipline, le français, et la maitrise de la langue.

Si la mise en mots est une préoccupation de la mise en œuvre pédagogique de B, l'écoute, sa réciproque, l'est tout autant. *Je suis contente parce que …On a réussi à leur demander de l'écouter jusqu'au bout parce que je trouve que son idée est extrêmement judicieuse*. C'est notamment parce que *ce que je trouve intéressant en lecture d'images …. C'est que tout l'arrière-plan culturel elle peut le partager avec les camarades*. C'est le but de B dans cette mise en œuvre et à ce moment-là. Nous observons que B veut faire en sorte que Valentine partage sa pensée, mais aussi cette culture.

4.2.2 Partager ses connaissances

B vise une autre médiation du savoir, entre pairs. La règle d'action est d'amener les élèves à développer leur pensée et leurs représentations pour les partager. Cette mise en mots permettra de faire des choix, au nom du groupe. Le cadrage fait partie des propositions qui conduiront à amener le spectateur dans une direction ou dans une autre, dans une lecture ou dans une autre.

B (annexes p. 37, épisode 2) : *C'est que tout l'arrière-plan culturel elle peut le partager avec les camarades. Quand elle propose cette idée là je pense que dans son imaginaire elle a des images de cartoon des images de … Des images de manga ou des images de film est une représentation du cadrage et essentiellement à partir du cadrage… On amène le spectateur dans une direction ou dans une autre. Donc l'intérêt est là c'est qu'elle arrive à partager cette culture là c'est ça qui m'intéresse.*

Nous observons un marqueur des centres d'intérêts de B. C*'est ça qui m'intéresse.* Le terme intérêt est repris 2 fois dans cette phrase courte. Ainsi, le partage des connaissances et leur mise en œuvre à travers une autre médiation semble être un élément qui relève de l'invariant du sujet au sens de Vinatier. Le partage culturel est au centre des préoccupations.

4.2.3 Mise en tension temporelle et technique

Le premier but de la séance est que chaque groupe puisse terminer sa partie de story-board, pour pouvoir passer à la captation vidéo. Le second, est que tout le monde soit bien d'accord, pour que les différents travaux aient du sens mis bout à bout. Dans les propos de B, nous identifions qu'elle a donné une double consigne. Le temps est une contrainte forte, et B semble prise en étaux. *Il y a quelque chose qui me gêne parce qu'ils n'arrivent plus à avancer sur ce qu'ils devaient faire ce jour-là* (avancer le story-board). Cette contrainte conduit à percevoir une première tension entre invariant situationnel et invariant du sujet. Si B souhaite que tous les élèves développent leur point de vue, *L'élève là a fait une proposition et ça rentre pas là dans la discussion ni dans l'idée que l'on vient de traiter… Du coup ça m'embête d'avoir laissé sa proposition en suspens et de ne pas avoir rebondi sur l'idée du jeu*, la contrainte temps est forte et conduit l'enseignante à donner deux consignes à la fois sans s'en rendre compte en début de séance : *parce que en même temps ils devaient poursuivre chacun leur partie de storyboard …… mais parallèlement à ça je leur demandais perpétuellement d'être attentif à du collectif. Là il faut que j'arrive à trouver l'équilibre entre les 2 !* La situation temps, ne coïncide pas avec l'ambition de laisser chacun s'exprimer et développer sa pensée comme le souhaiterait B. Cette première tension fait glisser B vers un second point qui fait entrer la situation en conflit avec les convictions du sujet. En effet, le facteur temps s'envisage sur deux aspects : le temps qui passe et qui voit se dérouler l'histoire de ce club cinéma quand il réalise son film, et dont nous venons de parler, mais aussi le temps du film. Celui-là induit une maitrise technique qui permet une anticipation de la durée de ce qui est noté sur le story-board, au moment du passage à l'écran. Cette seconde tension qui met en regard la maitrise technique et la temporalité du film comme celle de l'agenda, est explicitée par l'enseignante. *Mon souci c'est de trouver le bon équilibre entre justement libérer leur parole et qu'ils puissent partir dans plein de directions différentes, et en même temps garder en tête, c'est quand même moi qui suis quand même garante de la réalisation du projet en fait donc il faut régulièrement que je rappelle aussi des éléments un peu contraignants ou purs de réalisation. (…) Ça nous amène sur un terrain que je connais moins et qui risque justement de ne pas aboutir. La technique du film d'animation je sais que c'est long mais je ne l'ai pas testée. Tourner 15 secondes de film d'animation je sais que c'est long, je sais ce que ça représente.* Cette tension semble d'ailleurs bloquer la réflexion et la mise en œuvre d'une règle d'action. *Donc à un moment donné il faut mettre les mains dans le cambouis mais là je repousse… C'est compliqué mais il y a eu plein d'étapes compliquées*

qui se sont résolues naturellement. L'histoire est laissée en suspens en même temps qu'elle continue de se dérouler.

4.2.4 Le lien avec l'enseignement de la lecture

Quand elle travaille sur des figures de styles avec les élèves, le but est que cela puisse *leur servir en français,* le sous-but sous-jacent semble être de donner une illustration de ces notions, difficilement perceptibles dans les textes, et qui paraissent plus palpable lors du passage à l'image.

La réflexion relative à l'intégration de la lecture d'images animées à la mise en œuvre d'apprentissages qui relèvent de la maitrise de la langue est bien présente chez B, même si elle ne s'y étend pas. Elle les associe à sa démarche dès le début de l'entretien.

B (annexes p.36, épisode1) : *C'est propre aux compétences en maitrise de la langue s'entrainer à dire pour mieux savoir dire et en compétences sociales aussi, entendre le point de vue des autres… Il y a toute l'articulation et la dimension de dialogue et d'écoute les uns des autres*.

Nous avons abordé cet élément en premier paragraphe, dans le registre des valeurs de B, l'expression et l'argumentation, servent la compréhension et le partage, pour que personne ne se sente exclu. Ces éléments sont aussi constitutifs pour B de la mise en œuvre de sa discipline, le français, et la maitrise de la langue.

B fait régulièrement référence à la maitrise de la langue, en relation avec la lecture audiovisuelle et cinématographique. Elle ne s'appuie pas nécessairement sur la lecture, même si elle y fait référence. Elle parle plutôt de ponts entre les deux disciplines. Elles s'illustrent réciproquement, et se nourrissent, s'alimentent dans ce qu'elles ont de commun pour B, en l'espèce, les figures de style et une rhétorique, de même qu'elles sous-tendent une culture. Ces éléments sont constitutifs de l'apprentissage de la lecture. Dans l'échange préalable à l'entretien d'auto-confrontation, B avait parlé de *passerelles.*

L'argumentation et la *formulation du point de vue* sont les compétences visées par l'exercice selon B. On retrouve ce lien chez Simon, Schmehl-Postaï, et Huchet (2015) quand ils mettent en avant dans leur enseignement de la compréhension. Aussi, la verbalisation est mise au service de la cohérence, entre les différentes parties du story-board. B entre ainsi dans la compréhension à travers la création et la réalisation. La planification de ce type d'activité participe de la compréhension et de l'apprentissage de la lecture pour Goigoux, comme nous l'avons porté dans le premier chapitre, contextuel, de ce mémoire.

Par ailleurs, quand elle questionne les figures de style et établit des ponts ou des passerelles entre le cinéma et la maitrise de la langue, B met en jeu l'analyse de l'émotion et du ressenti. Il s'agit d'identifier les intentions mises en jeu par le réalisateur : quels sont les éléments qui me font ressentir telle émotion ? à ce propos, nous verrons au paragraphe suivant que B explicite les liens entre littérature et cinéma. L'analyse du cadrage participe pour B de ce phénomène dans la manière dont il peut amplifier les émotions.

4.2.5 La notion d'intention et les émotions

Un autre aspect important du travail et de la démarche de B est lié à la notion d'intention. *Là ce qui m'intéresse c'est la notion d'intention … elle est super difficile à faire passer aux élèves.* Les objectifs qui président cette préoccupation sont triples : penser la réception de l'émotion par le lecteur récepteur de l'image, montrer qu'elle peut différer d'un individu à un autre, mais aussi se constituer un capital de références, notamment à partir de leur culture commune en lien avec Collège et Cinéma : *l'idée c'est de sans arrêt faire des va-et-vient on s'appuie sur les films, comme on a une expérience commune on s'appuie sur cette expérience*. Ces grands objectifs sous-tendent un sous-but. Il s'agit de dégager les procédés utilisés pour traduire l'émotion. *C'est vrai que, à travers le cinéma montrer quel procédé on a utilisé pour montrer quelle émotion.* La mise en regard du capital de références commun et de ce qui semble important à B de mettre en œuvre quand elle conduit les élèves à s'exprimer à partir des éléments identifiés en lecture audiovisuelle l'amène à utiliser les analyses collectives (on) en maitrise de la langue, à l'oral ou à l'écrit. *On écrit à partir de ça mais en même temps on se dit qu'il y a tel procédé qui a été utilisé par le réalisateur et on se demande si on ne peut pas le réinvestir en situation de production orale ou de production écrite.* C'est d'ailleurs à ce moment-là que B développe plus les liens existants avec la maitrise de la langue. La lecture audiovisuelle et cinématographique lui permet d'illustrer des procédés et des notions qu'elle développe. *Vraiment c'est l'idée qui va dans les 2 sens … de la même manière on a vu un procédé en littérature et on cherche à le retrouver dans le film où on a vu quelque chose dans le film et on cherche à retrouver la même chose peu de temps après, c'est vraiment l'idée de faire tous ces va-et-vient.* L'analyse des cadrages est une des règles d'action qui permet ces mises en œuvre. *Je le fais quand je parle des cadrages mais là sur l'idée de la mise en scène ça fonctionne assez bien aussi. Montrer que ce n'est pas un hasard si on éprouve telle ou telle émotion.*

4.2.6 Story-Board et prise en compte du son

La dernière partie de l'entretien porte sur l'outil story-board (annexes p.41). Apporté par l'intervenante qui accompagne le Club Cinéma dans ce projet de réalisation, l'enseignante avoue *avoir eu un peu de réticences mais je me suis vite rendu compte que les élèves se l'appropriaient très facilement. Je trouvais qu'il y avait énormément de rubriques à remplir*. A ce moment, le questionnement a évolué vers la prise en compte des éléments sonores. Un nouveau point de tension émerge. Si B explicite qu'elle prend plutôt en compte l'aspect visuel, elle dit aussi ne pas suffisamment prendre en compte la sonorisation. *Je me fais la remarque j'ai du mal à travailler sur les bandes sons parce que je ne suis pas sensible aux thèmes musicaux et des choses comme ça.* Les éléments sonores du story-board n'ont pas été abordés. B retient à ce propos un objectif : ne pas être redondant dans les éléments de sonorisation, relatifs aux émotions notamment. B souhaite *que l'on évite d'être redondant parce que ça viendra assez naturellement qu'ils proposent de souligner en fait … Des effets de mise en scène par une musique qui va dans le même sens.* S'agissant des dialogues, *on utilise la case dialogue de manière indicative et les élèves savent ce qu'ils doivent dire l'idée et on est plus sur l'improvisation en fait*… Les règles d'actions ne sont pas clarifiées à ce stade de la réflexion sur la réalisation à ce moment-là de la conception. On remarque par ailleurs que l'adverbe naturellement vient une deuxième fois ancrer une règle d'action dans un moment de tension entre ce qui préoccupe le sujet et les enjeux de la situation.

Cet état de fait nous conduit à une interprétation qui conclura cette partie. B conduit la séance en identifiant son rôle (*garante*), et explicite ses limites, que nous avons amenées comme des tensions (temporalité, technique, sonorisation). Face à une résolution de problèmes, elle s'appuie sur le collectif, la verbalisation et une culture commune. Ces éléments n'amènent pas à une posture réflexive au cours de l'entretien. Par ailleurs, B. explique que via le collectif, les nœuds se dénouent *naturellement*. Ce mot, propre à la pédagogie Freinet à laquelle B peut être associée, est ici et à deux reprises corrélé à une règle d'action.

Portrait de B : synthèse

INVARIANT SUJET	BUT SOUS BUT	REGLE ACTION
Laisser les élèves s'exprimer **Tension 1 : expression de tous/ temporalité pour passer à la captation vidéo qui conduit à ne pas rebondir sur les propos de certains élèves**	⇨ Mieux savoir dire, argumenter ⇨ Entendre le point de vue des autres, écouter ⇨ Partager des éléments de connaissance, parole : médiation des savoirs	Partir d'une proposition des élèves, la soumettre au groupe pour qu'il y ait un consensus (accord de groupe ou vote) Analyse et réflexion relatives au cadrage : pour amener le spectateur dans une direction ou dans une autre
Prendre en compte les propositions des élèves **Tension 2 : maitrise technique/ temporalité du film pour intégrer les contraintes techniques aux 3' imposées**	⇨ Libérer la parole ⇨ Illustrer les apprentissages relatifs à la maitrise de la langue	Intégrer la lecture des figures de style : ellipse
Identifier l'intention de l'auteur	⇨ Dégager les procédés utilisés pour traduire l'émotion ⇨ Penser la réception de l'émotion par le lecteur ⇨ Montrer qu'elle peut être variable ⇨ Se constituer un capital de références	Faire des ponts entre la Littérature et le Cinéma Réinvestir à l'oral ou à l'écrit Analyse et réflexion relatives au cadrage : pour identifier la manière dont ils influencent l'émotion du lecteur
Être attentive à l'image **Tension 3 : sensibilité personnelle/ prise en compte des éléments sonores**	⇨ Utiliser la case dialogue de manière indicative, on est plus dans l'improvisation ⇨ Proposer des effets de mise en scène et de musique pour souligner	Eviter d'être redondant dans les éléments de sonorisation

Portrait de B

Invariance de B dans la conduite de classe (invariant opératoire dans l'activité au sens de Vergnaud)

Partir d'un moment du story-board, questionner la réalisation en demandant aux élèves leurs avis, pour arriver à un consensus de réalisation ou soumettre les propositions au vote afin de décider de la réalisation

Règle d'actions qui devient une invariance dans la conduite de classe en situation : *partir d'une proposition de l'élève d'autant que là j'avais vu que tout le monde n'avait pas entendu. Et puis ensuite il peut se rallier légitimement au choix collectif sans avoir de frustration*

Faire des liens entre École et Cinéma et le français : dire, écrire

Analyse des cadrages/ mise en scène

Constituants du Schème de B dans l'explicitation en entretien

Invariant du sujet (au sens de Vinatier)

Il y a toute l'articulation et la dimension de dialogue et d'écoute les uns des autres, ce n'est pas forcément celui qui parle le plus fort qui … va l'emporter

Partager [une] culture

Faire passer la notion d'intention aux élèves

Buts organisateurs de l'activité:

chaque groupe doit finaliser sa partie du story-board

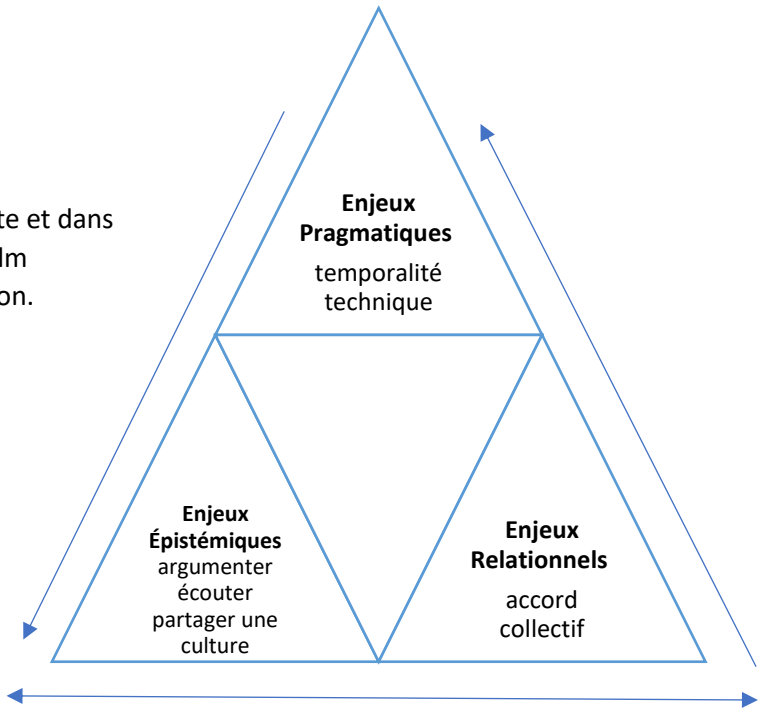
cohérence de chaque partie

respecter les délais

Dégager les procédés et les mettre en relation avec l'intention (cadrage)

La conceptualisation de l'expérience de B à l'aide du modèle (É-P-R)

3 niveaux de tensions : temporalité (du contexte et dans le film), technique du film d'animation, sonorisation.



4.3 C. Formatrice de formateurs

C forme les enseignants aux objectifs de l'Éducation aux Médias et à l'Information, de façon qu'ils puissent les investir en classe, relativement à différents supports médiatiques : presse, radio, mais aussi audiovisuel. A cette fin, elle travaille à définir les enjeux et les procédés pour ce faire en matinée, avant de passer sur des ateliers de mise en œuvre l'après-midi. L'observation a porté sur l'atelier de création audiovisuelle en début d'après-midi.

C commence son temps d'atelier par une démonstration du branchement de la caméra et du micro. Elle doit permettre de prendre en main le matériel, et de passer à une manipulation qui permet de réaliser la captation d'un film avec fond vert, pour travailler l'incrustation. Cette expérience doit permettre de pouvoir appréhender cette situation pour pouvoir la reproduire en classe, avec des élèves. Il s'agit de les amener à questionner l'image, et ses réalités.

C accorde une importance particulière à la qualité des supports. Cette qualité requiert une maitrise technique minimale à laquelle C semble très attachée comme nous allons le voir. A ce sujet, il semble important de préciser qu'elle a exercé en tant que journaliste avant de rejoindre l'enseignement. De plus, lors de l'entretien, C s'est très souvent saisie de la possibilité d'arrêter la vidéo, beaucoup plus que A et B. Il lui arrivait aussi de parler pendant la diffusion du film pour faire état de constats. Ces éléments n'avaient pas été observés avant. Ces interventions ont conduit à une adaptation de la conduite de l'entretien et de la posture du chercheur pour relier anticipation et adaptation afin de créer les relances les plus adaptées, en communication avec le sujet. Nous questionnons le fait que la première profession de C l'amène à conduire l'échange, insidieusement, et essayer de prendre en main l'entretien.

Comme pour A et B, il s'agit de réaliser le portrait de C, d'en faire une synthèse, pour construire le triangle de ses préoccupations en utilisant le modèle É-P-R, d'après Vinatier.

4.3.1 Le matériel mis en tensions

C utilise de nombreuses structures de phrases qui mettent en jeu ses valeurs et ce à quoi elle croit, voire même ce qu'elle défend. La mise en jeu des valeurs du sujet est faite d'emblée. C s'est d'ailleurs saisie de la possibilité d'arrêter la vidéo dès la 15ème seconde, avant le chercheur. Il s'agit de la première phrase, elle ouvre l'entretien.

C (annexes p.52, épisode1) : *C'est juste une chose* ***qui est très importante pour moi dans mes formations****. C'est que là il faut du matériel et que* ***je défends l'idée*** *qu'on peut faire avec peu de matériel… souvent c'est quelque chose qui bloque les gens… oui, mais là il me faut du*

matériel… et ***je défends l'idée*** *d'un matériel correct et qui s'utilise facilement et qui ne coûte pas trop cher pour une école,* ***c'est très important pour moi.*** *Non non mais voilà… Ça fait partie* ***de mes valeurs de formation****, il faut que ce soit accessible, pas trop cher et que les enseignants ne passent pas des heures et des heures pour s'approprier le matériel ou faire le montage : ils ont autre chose à faire et il faut que ce soit facile ou en tout cas qu'on se l'approprie assez aisément.*

Constitutifs de l'invariance du sujet, ces éléments participent aussi du registre de la revendication. La locution « je défends l'idée que » est répétée et amplifiée par le terme « valeur » et l'expression « important pour moi » elle aussi employée à double reprise. Ces éléments sont amenés par des pronoms personnels ou possessifs à la première personne du singulier qui ancrent encore un peu plus les propos dans la singularité du sujet.

Si C pose la problématique du matériel comme un incontournable de la réflexion, elle les envisage comme des outils.

C : *je ne suis pas publicitaire et je propose des outils, des outils que je trouve faciles d'utilisation avec des élèves de tous âges mais après c'est pas une obligation*

Il semblerait que quand elle formule « je ne suis pas publicitaire », C définisse ce qu'elle est, en contradiction avec ce qu'elle n'est pas. Si elle n'est pas publicitaire, nous pouvons mettre en hypothèse qu'elle se positionne en professionnelle. En effet, si elle propose des outils, elle envisage aussi que (annexes p52, épisode1) *c'est pas parce que l'on est avec les élèves qu'il faut faire un truc professionnel, mais il faut quand même un minimum… quelque chose qui soit judicieux et que l'on peut faire écouter avec plaisir. Parfois j'entends des radios, il faudrait pas grand-chose pour faire un peu plus quoi…*

Pour C, le son est un élément qui participe d'emblée de cette qualité de production.

C (annexes p.53, épisode 2) : *La qualité de ce que tu fais en production matérielle… c'est mieux mais si la qualité de ce que tu proposes en produit final est correcte, tu défendras mieux ton projet et tu partageras mieux ce projet avec d'autres pour les inciter à le faire que si tu leur montres un truc avec un son qui n'est pas bon, ou une réalisation qui n'est pas très bonne, alors que c'est facile de le faire avec des outils simples et pas trop chers… je suis désolée, je me répète… j'ai quelques exemples en tête et je me dis, c'est dommage qu'ils n'aient pas finalisé ou qu'ils ne soient pas allés un peu plus loin, ils défendraient mieux les outils parce que si on fait ça, de la radio avec un objectif derrière de formation, c'est pas juste pour l'idée de faire*

de la radio et de la télévision, c'est pas juste pour le plaisir, ça en fait partie, mais il y a tout le travail derrière de collaboration, de préparation, d'écriture, de réalisation…

Ainsi, le matériel en tant qu'outil est perçu comme un élément favorisant la production d'un travail de qualité, finalisé dans les propos de C, mené à terme quelque part. Il conditionne par ailleurs la légitimité de ses actions de formation pour une part, en même temps que *tout le travail derrière de collaboration, de préparation, d'écriture, de réalisation…* Ces éléments participent de la mise en œuvre des apprentissages en maitrise de la langue, nous y reviendrons en quatrième partie de ce paragraphe.

Le fait est que les deux premiers épisodes de l'entretien s'ancrent dans le registre des valeurs, et de l'identité que soutient C. Le matériel permet de faire un travail de qualité, c'est un principe qu'elle tient pour vrai au sens de Vinatier. Cette mise en mots appelle des inférences, mentales pour le moins dans le sens où elles ne sont pas réellement explicitées (*Parfois j'entends des radios, il faudrait pas grand-chose pour faire un peu plus quoi…* OU *j'ai quelques exemples en tête et je me dis, c'est dommage qu'ils n'aient pas finalisé ou qu'ils ne soient pas allés un peu plus loin).* Aussi, ces éléments amenés sur un registre professionnel posent la question du premier contexte professionnel d'exercice de C : le journalisme.

C revient sur le matériel dès le quatrième épisode. Il s'agit de justifier sa règle d'action qui consiste à montrer comment réaliser les branchements aux stagiaires dans un premier temps avant qu'eux-mêmes se saisissent du matériel pour produire.

C (annexes p.54, épisode 4) : *Là c'est que c'est moi qui manipule, je pourrais leur dire vous le faites, mais je préfère le faire, d'abord c'est* ***mon matériel*** *et j'y tiens, et aussi je préfère le leur montrer et ensuite il ne s'agit pas de le faire à leur place jamais, il s'agit d'abord de leur montrer, de leur montrer les branchements, puis qu'ensuite ils puissent faire et là je suis derrière eux pour vérifier qu'ils utilisent bien mon matériel.. Parce que c'est pas difficile à faire, mais je préfère montrer.*

En corrélant à la suite de l'épisode, on observe une mise en tension entre les valeurs que le sujet porte, ses invariants, et les invariants situationnels à mettre en relation avec le respect du matériel. Il semblerait que C légitime la monstration comme règle d'action, mais aussi comme moyen de préserver son matériel. Il semblerait que son histoire propre l'explique comme l'illustrent les passages ci-dessous :

C : *pas forcément, et je défends cette idée que ... mais en même temps* ***c'est mon matériel et j'y tiens, j'ai galéré pour l'avoir et j'ai passé longtemps sans rien du tout****, peut-être qu'il faut que je fasse confiance aux gens en leur demandant s'ils veulent le faire eux-mêmes, on a tous nos marges de progrès… plutôt que de le faire là moi-même je pourrais leur demander et les interroger,* et plus loin

C *: je ne sais pas, je me pose la question.* ***moi, je sais que je fais attention à mon matériel*** *et que c'est un aspect sur lequel je suis rigoureuse, je ne veux pas que l'on me prenne ma caméra et qu'on la fasse tomber, c'est vrai, il y a ça. Et je m'en sers très souvent, il y a cet aspect-là, je ne le nie pas, mais il y a l'aspect formation sur un aspect technique, très, très, très présent*

Ces passages nous semblent significatifs de l'identité en acte de C, qui entre en posture réflexive lorsqu'il s'agit de mettre en tension son invariance sur le plan des valeurs (le matériel bien utilisé gage de qualité et de la réalisation de supports agréables à voir et entendre) et l'invariance de la situation qui nécessite de manipuler ce matériel, son matériel, indispensable à son activité de travail au quotidien et difficilement obtenu.

L'aspect matériel, plus largement relié à l'aspect technique par C, est à nouveau présent quand il s'agit d'utiliser le fond vert. Cette fois, C relie plus la technique avec les apprentissages et la faisabilité, la mise en œuvre dans le cadre de la classe. *Ben là on est encore beaucoup sur la technique… quelques écueils, je ne suis pas une professionnelle de la vidéo mais je partage des écueils que l'on peut rencontrer… pour faire attention, et encore on est sur la présentation. Même s'il y a quelques aspects techniques et que …. De toute façon ça ne pourra fonctionner que s'il y a eu de l'anticipation et de la préparation en amont. Le versant technique ne sert que pour mettre en avant les apprentissages.* Il s'agit de penser la technique pour anticiper les aspects pédagogiques de la séance.

4.3.2 Coopérer – Collaborer

C glisse du registre matériel à celui de la collaboration dans le troisième épisode. Si la préoccupation matérielle est sous-jacente, elle participe de l'objectif de C, dans un premier temps brièvement.

C (annexes p.53, épisode 3) : *Mon objectif, c'est donc toujours de caler une production d'une certaine qualité, et de montrer les choses, si l'on enregistre, on ne pourra pas enregistrer avec un mauvais son, il y a quelques connaissances techniques à avoir mais que ça nécessitera de faire travailler les élèves ensemble et en collaboration.*

On retrouve cet élément en fin d'épisode 6, *un des éléments importants de mes valeurs, c'est la collaboration et l'autonomie*. Comme introduit en première partie, *tout le travail derrière de collaboration*, est un but explicite de l'activité de C. Il en est d'ailleurs ainsi lors de la formation. Collaboration est mise en tension avec différenciation. Dans la prise en main du matériel, *la difficulté, c'est aussi que si je laisse faire celui qui a l'air de s'y connaitre, il va tout prendre en charge et les autres ne suivront peut-être pas, moi j'essaye d'expliquer pour tout le monde. C'est la difficulté, toujours… sois tu laisses et … moi je les connais pas assez pour savoir s'ils sont dans le partage et la collaboration… puis là, ils pourraient aussi s'approcher pour mieux voir, et prendre les devants sur ce qu'il y a à faire*. Le fait de ne pas connaitre les stagiaires avant la formation et leur niveau de compétence dans l'utilisation du matériel sème un trouble dans la répartition des compétences et la possibilité de collaboration des membres de l'équipe. L'invariance du sujet et ce qui lui tient à cœur de partager pour que les enseignants le mettent en œuvre dans les classes en termes de coopération et de collaboration, est mis en tension avec un invariant situationnel : le fait qu'elle ne connaisse pas les stagiaires avant la formation. Son identité en acte la partage entre la manipulation dans le cadre du groupe et le fait que dans ce groupe, chacun puisse progresser suffisamment pour pouvoir manipuler seul vraisemblablement, quand il sera revenu en classe. A ce moment-là, C glisse à nouveau dans une analyse critique de sa séance et part sur ce qu'elle attendait des participants et ce qu'elle aurait pu ou dû faire pour remédier. Elle utilise même le nom *échec* et le participe passé *raté* pour qualifier son action, mettant à mal, nous y reviendrons, le chercheur qui ne visait pas cet objectif et qui n'avait pas jugé la séance en ce sens, conformément à sa posture notamment.

C (annexes p.53, épisode 3) : *Là, en regardant l'image arrêtée, je me dis pourquoi ils sont pas plus près pour voir comment ça se passe ? …* silence*… surtout qu'il y en a un qui… mais est-ce que lui quand il va montrer… moi ce qui m'intéresse c'est de montrer mais qu'ils viennent, là c'est raté, c'est un échec, là si je veux montrer ce que l'on fait, pour qu'ils puissent le refaire, c'est raté…. Est-ce qu'ils sont en pleine discussion, je sais pas ? il y en a un qui avait l'air plus… prêt à agir que d'autres.*

Ces éléments sont manifestes d'une nouvelle tension que nous retrouvons en épisode 8. Dans la prise de parole 27, nous pouvons identifier un conflit entre l'invariance du sujet, relativement à l'importance qu'elle accorde à la collaboration, et l'invariance de la situation, en l'espèce l'immobilisme du groupe.

C (annexes p.60 épisode 8) : *ben j'aurais aimé que chacun ait son rôle, sa place. Je leur ai bien expliqué qu'il fallait que chacun ait son rôle… et ils vont tous au même endroit, faudrait qu'il*

y en ait un qui passe derrière la caméra. Dans la même veine, la notion d'action, à travers les mots *activité, acteur, action et interaction,* est reprise par C au moment où elle développe une analyse réflexive sur ce moment d'atelier. La prise de parole 35 va dans le sens de ce constat, que nous pouvons associer à cette tension. *Je n'ai pas réussi à les faire venir dans l'activité, ils sont pas du tout acteurs.* Il semblerait que C accorde une importance particulière à l'agir des stagiaires en formation sur ce moment d'atelier, et le mette en corrélation avec la collaboration d'une part, la transposition de cet exercice pour la classe d'autre part.

4.3.3 Le lien avec la mise en œuvre en classe, et l'enseignement de la lecture

A partir de l'épisode 6, C envisage la mise en œuvre technique reliée à l'anticipation des éléments à prendre en compte dans la classe. Si elle l'avait suggéré en début d'entretien, sa verbalisation sur ce sujet devient plus lisible et explicite. L'épisode 2 amenait un point d'entrée : *c'est pas juste pour le plaisir, ça en fait partie, mais il y a tout le travail derrière de collaboration, de préparation, d'écriture, de réalisation…* Nous venons d'envisager les éléments relatifs à la collaboration. Sont désormais mis en jeu la préparation, l'écriture et la réalisation. L'épisode 6 va encore plus loin quand il s'agit de compréhension. Il s'agit d'une compréhension du monde, à travers l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI).

C (annexes p.53, épisode 3) : *montrer que tout ce qui relève des projets EMI relève aussi d'une compréhension du monde. La météo par exemple, une compréhension du monde qui les entoure. L'EMI c'est aussi un des éléments qui les … les JT tu analyses le fonctionnement, tu comprends comment ça marche… tu fais manipuler pour avoir une meilleure compréhension du monde. Cette compréhension du monde, tu la travailles en utilisant ces outils-là pour leur montrer comment s'organise le monde autour d'eux. Les collégiens, cette compréhension du monde, quand tu utilises un fond vert, tu vois avec eux… eh ben voilà… des fois on voit des images derrière qui n'ont rien à voir.*

Dans la compréhension du monde que met en jeu C, elle envisage les trois dimensions de la littératie médiatique de Buckingam, citées en chapitre 1 et posées dans notre deuxième hypothèse. Tout d'abord, *l'accès* vu comme une compétence technologique, la *compréhension*, et *la création,* qui participe de la mise en œuvre de cet atelier et du travail que C réalise dans les classes. Quand la question lui est posée du parallèle avec la lecture, C acquiesce, mais repart aussitôt dans les aspects liés à la vérification de l'information, et au travail sur la source. Sa mise en œuvre de la création audiovisuelle en formation et dans les classes s'ancre dans le contexte médiatique et établit une séparation entre la sphère informationnelle et le registre

narratif. Quand un des aspects techniques fait faire un lien à un stagiaire entre le fond vert et les effets spéciaux, elle semble rester sur le registre informationnel et ne perçoit pas de lien avec le sujet.

C (annexes p. 56, épisode 6) : *ben oui, elle fait une digression sur la science-fiction… je sais pas trop quoi en faire à ce moment-là… passionnée de science-fiction, mais je vais pas en faire grand-chose de son intervention, c'est un peu hors sujet. Mélanger science-fiction et information… qu'est-ce que je peux en faire moi ?*

Nous pouvons identifier le registre informationnel comme une préoccupation et un invariant du sujet fort dans cette partie. D'ailleurs, l'occurrence « information-s » est présente quatorze fois dans l'entretien, et douze dans ce moment de l'échange. Nous faisons d'ailleurs référence à la première orientation professionnelle de C, le journalisme.

C termine l'épisode 6 en listant de manière plus explicite les compétences travaillées avec les élèves. *Tu vas écrire, tu vas corriger, tu vas faire relire, tu vas rechercher des informations, si quelqu'un vient tu vas rechercher pour lui poser des questions, anticiper plein de choses pour que ça puisse être fluide. Ça ne marcherait pas si quelqu'un arrivait pour lui poser des questions et que rien n'est prêt.* Ces compétences sont en lien avec la maitrise de la langue, mais semblent encore supplantées par l'informationnel dans l'aspect recherche d'information et non vérification cette fois. Pour C, ces éléments semblent constitutifs d'un cadre de travail, qui permet aux élèves de mettre en jeu ces compétences. Ce cadre est assimilé à un outil dans les propos de C : *L'idée c'est que les élèves, quels que soient leurs niveaux, quelles que soient leurs envies, ils trouvent un cadre dans lequel ils peuvent travailler. On ne peut pas lui dire tiens tu vas faire ça… sans lui donner les outils adéquats, c'est un peu la même chose.* En préalable de cette association, C avait explicité sa définition du cadre : *Je peux te dire que quand je travaille avec des élèves sur des projets, il y a des règles, des choses très faciles mais des choses très cadrantes. La technique, c'est le cadre pour construire à l'intérieur ce que tu veux faire attendre aux élèves. Il faut un cadre très très ferme. C'est l'outil, la technique pour construire derrière ce qui va être à construire… tout est cadré, tout est régulé et ça fonctionne parce qu'il y a un cadre rassurant.* En ce sens, nous pouvons envisager le fait de poser ce cadre comme une règle d'action importante pour C.

Toujours dans l'épisode 6, C envisage une réflexion relative au cadrage et à la lecture d'images animées qu'elle pourrait mettre en œuvre avec les classes dans lesquelles elle intervient. Il s'agit de compter les plans. *Avec les élèves, voir combien il y a de plans… par exemple, quand tu*

regardes un film, moi qui travaille la lecture d'image… quand je regarde un film, je me dis, là il y a ce plan, là ils ont mis la caméra… comprendre comment ça a été fait pour avoir une lecture de ce que tu regardes… plus avertie. Cette mise en œuvre est mise en regard par C d'une autre possibilité : dissocier la lecture du son et de l'image. *Tu mets une partie de la classe qui n'a que l'image et l'autre qui n'a que le son… puis tu retravailles avec eux pour voir s'ils ont tous compris la même chose. Et ça si en plus tu les mets en pratique derrière avec un fond vert, tu comprends qu'il faut avoir des outils, pas forcément experts, mais avoir des clés pour comprendre comment c'est fait et avoir un regard critique dans le bon sens du terme pour voir ce que tu observes par rapport à ce que tu entends et ce que tu vois. Toujours avoir ce petit recul…* Ces mises en œuvre pratiques possibles en classe sont énumérées pour servir la compétence compréhension, dans le registre comprendre le monde. A ce propos, il semblerait que C préfère l'appréhension, dans le sens de l'anticipation. Ces éléments nous semblent relever des règles d'actions que C met en œuvre, d'après ses propos dans les classes dans lesquelles elle intervient. En 33, le travail d'écriture est associé à cette anticipation, avec l'outil story-board.

Autrement, ce mouvement d'anticipation dans un sens, relativement au travail de création et d'écriture, est mis en regard du petit recul, au moment de la lecture. *Je lis, je comprends, et je fais une petite pause pour pourvoir acquiescer. Là on est pas dans la lecture romanesque, mais dans la lecture d'informations. Donc, il y a toujours cette nécessité de prendre du recul*. Toujours associé au registre informationnel constitutif des valeurs que porte C qui les dissocie à nouveau, la lecture est associée à la compréhension dans le sens où elle nécessite une prise de recul *pour pouvoir acquiescer*. Ce temps, cette pause correspondent d'après C au temps de vérification de l'information. Il s'agit de *toujours avoir ce petit recul et réfléchir à ce que je vois*. L'analogie est faite avec l'épidémie de Covid-19 et sa propre conduite durant cet épisode sanitaire, relative à la sélection *des sources d'informations auxquelles on peut porter crédit*.

Comme envisagé au fil de cette partie, C s'inscrit dans une démarche de lecture informationnelle centrée sur l'écriture relativement à l'anticipation d'un travail de création, et la vérification de l'information, quand il s'agit de lire et de faire preuve d'esprit critique.

4.3.4 Analyse réflexive

C entre dans une posture réflexive dès le quatrième épisode, quand elle perçoit que les stagiaires ne sont pas autant engagés dans l'activité que ce qu'elle souhaiterait.

C *: Là ils ont l'air de s'ennuyer, il faudrait que je les mette plus vite en activité. Si l'on observe les formés… Le mec il a l'air de s'y connaitre et il doit se dire pourquoi elle est en train de le faire, moi je pourrais le faire.*

Par la suite, cet élément a pu mettre en difficulté le chercheur dans le sens où le respect du sujet est une préoccupation constante. Sans parler de valorisation, il ne s'agit pas que l'interlocuteur se dévalorise et porte son regard sur les éléments qui peuvent lui paraitre négatifs seulement. Cependant, le nœud des préoccupations verbalisées par C, en creux dans son analyse, amenaient dans un premier temps des éléments d'un registre descriptif intéressants pour la recherche.
Pour atténuer, mais aussi pour rappeler le cadre de distorsion temporelle induit par le temps de l'entretien, le chercheur a tenté d'atténuer le propos :

Ch : est-ce qu'on peut pas aussi penser qu'elle est en train de cerner le sujet et d'entrer dans l'activité ?
C : oui, peut être
Ch : on n'est qu'à 7'39 du début de l'activité

Alors que les premiers moments relevaient de phrases parsemées dénotant une posture réflexive, la fin de l'entretien, à partir de l'épisode 8 dès la prise de parole 26 se déplace radicalement sur un registre réflexif du sujet.

La prise de parole 27 (voir annexes p. 60) montre une projection, introduite par un *peut-être,* répété en 31. *Peut-être que cette année il faut que j'installe,* et *il faut peut-être que j'inverse*… C envisage *d'inverser* [sa] *proposition,* pour tout de suite *les mettre en activité,* pour donner suite à ce qui l'a gênée et que nous avons identifié dans la tension entre collaboration et manque d'implication du groupe en situation. D'ailleurs, nous pouvons retrouver cette analyse de C relative à ce qu'elle considère comme de l'inactivité dans ce moment. Ce point semble être moteur de sa réflexion et représenter un levier des remédiations qu'elle envisage. En ce sens, nous pourrions aller jusqu'à envisager une invariance du sujet dans cette thématique de l'activité, et du 'être en action' du groupe. Nous pouvons d'ailleurs identifier que ce qu'elle attribue à un manque d'action semble la toucher dans l'activité en situation, et dans la description qu'elle en fait. Elle prend par exemple la parole à la 7ème minute de visionnage et répète à quatre reprises qu'*elle fatigue*. Cette fatigue est mise en parallèle dans son propos avec le fait qu*'ils écoutent, ils disent rien et ils n'ont pas compris* (amplifié par le fait que cette fois à l'oral la négation n'est pas tronquée : ne…pas). Nous retrouvons ensuite sa préoccupation : *ils sont pas actifs, ils sont pas du tout acteurs*.

Portrait de C : synthèse

INVARIANT SUJET	BUT SOUS BUT	REGLE ACTION
Réaliser des productions de qualité Avec un matériel à moindre coût Et facile d'utilisation **Tension 1** **Un matériel bien utilisé gage de qualité et de la réalisation de supports agréables à voir et entendre/ la situation qui nécessite de manipuler ce matériel, son matériel**	⇨ Produire des supports agréables à voir/ entendre ⇨ Défendre son projet	Montrer comment faire avec son matériel pour que les stagiaires puissent faire ensuite et reproduisent en classe
Collaboration Autonomie Mise en activité **Tension 2 : manipuler le matériel pour collaborer/ montrer pour que tout le monde ait accès à la même information… collaboration/ différenciation par le prisme du matériel** **Tension 3 : être en action pour collaborer/ ils ne sont pas acteurs**	*... que les élèves, quels que soient leurs niveaux, quelles que soient leurs envies, ils trouvent un cadre dans lequel ils peuvent travailler.*	
Vérification de l'information	⇨ Comprendre le monde ⇨ Ecrire ⇨ Réaliser ⇨ Corriger ⇨ Relire ⇨ Rechercher des informations ⇨ Poser des questions ⇨ Anticiper	Poser un cadre Utiliser le fond vert et la technique Compter les plans Dissocier l'image et le son Prendre du recul

Portrait de C

Constituants du Schème de C dans l'explicitation en entretien

Invariant du sujet au sens de Vinatier

je défends l'idée *d'un matériel correct et qui s'utilise facilement et qui ne coûte pas trop cher pour une école,* ***c'est très important pour moi.***

être en activité

Collaboration - Autonomie

Informations - Journalisme

Règle d'actions qui devient une invariance dans la conduite de classe en situation :

Montrer comment faire avec son matériel pour que les stagiaires puissent faire ensuite et reproduisent en classe

Poser un cadre

Utiliser la technique

Compter les plans

Dissocier l'image et le son

Prendre du recul

Buts organisateurs de l'activité:

Faire *quelque chose qui soit judicieux et que l'on peut faire écouter avec plaisir*

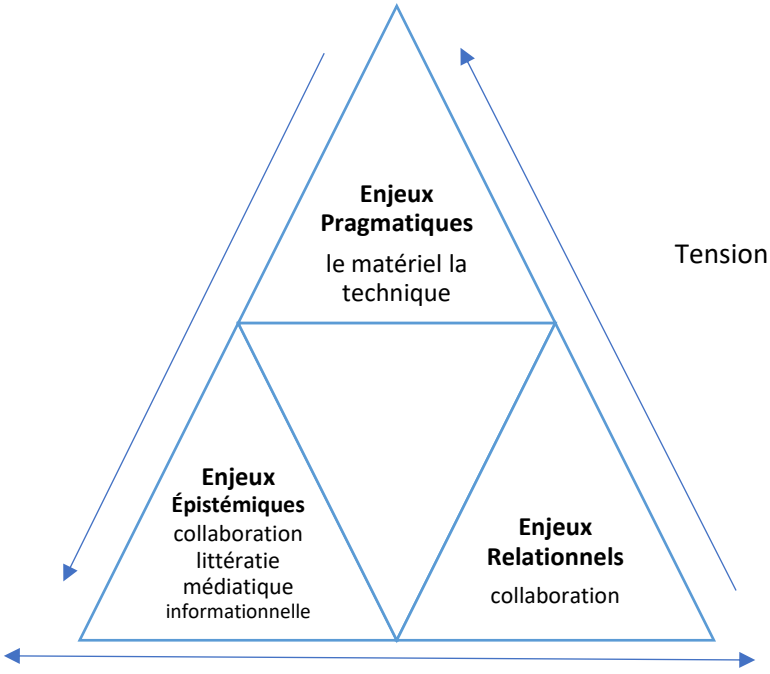
ils défendraient mieux les outils

que chaque élève trouve sa place

comprendre le monde

écrire, corriger, relire, rechercher, anticiper

La conceptualisation de l'expérience de C à l'aide du modèle (É-P-R)



Les trois enseignantes – formatrices s'attachent à la compréhension, qui est l'enjeu de la lecture. Ainsi, comment enseigner la compréhension de l'audiovisuel ? quels sont les concepts clés qui la fondent ? L'analyse transversale de leurs portraits individuels aura vocation à identifier ces éléments.

5. Chapitre 5 : Analyse transversale, résultats, discussion

L'objectif de l'analyse transversale est désormais de s'inscrire dans l'interprétation, la formulation de résultats et la discussion avec le cadre de départ. Pour cela, il s'agira de revenir sur nos hypothèses puis de mettre en regard les éléments recueillis pour faire émerger les convergences, les similitudes dans les propos des trois enseignantes. A partir des similitudes, mais aussi des différences qui sont constitutives de complémentarités, nous reviendrons sur l'analyse de l'activité d'enseignement de la lecture-compréhension des documents audiovisuels telle qu'elle est réalisée en classe par des enseignants. Nous tenterons de la définir, de la questionner au regard de certains éléments du recueil, puis d'envisager des pistes exploitables en formation.

5.1 Réponse aux hypothèses de départ

Nous avions formulé deux hypothèses à partir des éléments fondamentaux de la définition de la lecture d'une part, et sur celle de la littératie multimodale audiovisuelle ou médiatique d'autre part.

En nous appuyant sur la littératie classique d'après Lebrun et Lacelle, nous avions émis l'hypothèse 1 selon laquelle l**'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants s'appuie sur les mêmes caractéristiques que l'apprentissage de la lecture.**

Par ailleurs, rejoignant les objectifs de l'Éducation aux Médias et à l'Information pour former des citoyens alertes et critiques et reprenant Buckingam qui distingue ***trois dimensions dans l'étude de la littératie médiatique,*** nous avions formulé l'hypothèse selon laquelle **l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants repose sur trois dimensions : l'accès technologique, l'enseignement de la compréhension, la création.** On peut les identifier comme des enjeux en termes d'accès égalitaire aux connaissances et aux compétences du lecteur.

5.1.1 Le lien avec l'enseignement de la lecture-compréhension en français

Reprenant les analyses entreprises relativement aux trois enseignantes, nous pouvons constater que A et B appuient, (sans que la question ne soit posée ouvertement, mais au cours de l'entretien d'auto-confrontation), leur démarche de lecture compréhension des documents audiovisuels sur les connaissances qu'elles ont de l'enseignement de la lecture.

Même si nous sommes dans le cadre d'une lecture multimodale combinant image animée et sonorisation, le point d'ancrage de leur enseignement de le(a) lecture compréhension des documents audiovisuels entre dans le champ de la didactique de la lecture.

Si A cite Goigoux, dans l'appréhension qu'il a de l'acte de lire, relié à la compréhension et la mise en scène, elle s'ancre complètement dans la problématisation de la lecture mise en avant par François Simon**,** Annette Schmehl-Postaï et Catherine Huchet. Sa réflexion s'articule autour des problèmes de compréhension-interprétation. A la manière dont l'amènent les chercheurs, elle établit *des moments de débat que le maitre aménage afin que se déploient les argumentations des élèves basées à la fois sur leur monde de lecteur et le monde du texte (cf. Fabre, 1989). Les problèmes de compréhension-interprétation ne peuvent être régulés que sur la base d'une cohérence-cohésion entre monde du lecteur et monde du texte, par un recours à des données textuelles pertinentes qui prennent statut d'intensificateurs rhétoriques (Meyer, 2001, p. 105 »)*[26]. Cette réflexion entre par ailleurs dans le cadre des pistes didactiques proposées par Lebrun et Lacelle (décrites en page 15).

Nous retrouvons clairement ces éléments dans son propos. L'argumentation réalisée par les élèves sert la recherche de données textuelles et vise la verbalisation de leur interprétation, liée à leurs représentations, leur monde de lecteur, pour le confronter au monde du texte.

A (annexes p. 6) : *Et je veux que l'on puisse expliquer comment aller chercher comme on le fait quand on fait une compréhension de texte, aller chercher dans les éléments qui justifient la réponse, et bien là c'est pareil, quels sont les éléments visuels qui t'ont permis de dire que c'était en douce. C'est pareil. Conduire une compréhension. Je suis sur des séances qui permettent de voir comment apprendre à comprendre les images.*

La recherche de la cohérence dans l'argumentation entre monde du lecteur et monde du texte fait par ailleurs partie des préoccupations de A : *En fait je pars du principe que si une élève avance un argument qui tient la route tout au long de notre observation et qui n'est pas contredit par les éléments que l'on va voir… et ben peut-être… en fait, c'est aussi ce que l'on va demander aux élèves dans des productions d'écrits… c'est la cohérence*. Cette dernière est par ailleurs envisagée par analogie et en référence à l'écriture.

B parle de ponts et de *passerelles* entre la discipline qu'elle enseigne, le français, et le travail qu'elle effectue avec ses élèves dans le cadre de Collège et cinéma ou du Club Cinéma. L'enseignement de la lecture compréhension du document audiovisuel semble au service de

[26] Simon**,** Schmehl-Postaï**,** Huchet (2015), p.180

celui du français. Si pour A les deux supports (écrit/ audiovisuel) semblaient être mis au même niveau (*comme on le fait quand on fait une compréhension de texte*) quand elle utilise l'adverbe comme, B semble leur accorder un statut distinct dans la mesure où l'un (le document audiovisuel) sert l'autre (le texte) : Quand elle travaille sur des figures de styles avec les élèves, le but est que cela puisse *leur servir en français*, l'idée et le sous-but sous-jacent semble être de donner une illustration de ces notions, difficilement perceptibles dans les textes, et qui parait plus palpable lors du passage à l'image. De la même manière, le travail sur ces supports permet de mettre en œuvre des compétences relatives à la maitrise de la langue pour les travailler : *Il y a toute l'articulation et la dimension de dialogue et d'écoute les uns des autres.*

En revanche, la verbalisation est mise au service de la cohérence, entre les différentes parties du story-board. B entre ainsi dans la compréhension à travers la création et la réalisation. On retrouve ces éléments chez Simon, Schmehl-Postaï, et Huchet (2015) quand ils mettent en avant dans leur enseignement de la compréhension. Aussi, la planification de ce type d'activité participe de la compréhension et de l'apprentissage de la lecture pour Goigoux, comme nous l'avons porté dans le premier chapitre, contextuel de ce mémoire.

En définitive, notre réponse à l'hypothèse, selon laquelle l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants s'appuie sur les mêmes caractéristiques que l'apprentissage de la lecture, est mitigée. Bien évidemment, le panel d'enseignants interrogés n'est pas suffisant pour statuer, mais la question du statut du document, texte ou audiovisuel semble être à interroger. Si pour une enseignante il semble être objet de lecture à part entière, sous-tendue par des éléments relatifs à la didactique de la lecture, il n'apparait pas comme ayant la même valeur pour l'autre enseignante.

Contrairement à ce que nous aurions pu attendre, aucun lien explicite n'a été fait au cours des trois entretiens entre la création, la production audiovisuelle et son apport pour la lecture. Si Goigoux mais surtout Fijalkow établissent que l'écriture sert la lecture, aucune des enseignantes n'a pointé cette possibilité s'agissant des documents audiovisuels. C commence à l'aborder mais n'entre pas dans le détail (nous y reviendrons au paragraphe suivant) et l'aborde dans le cadre plus large de la compréhension du monde : *tu fais manipuler pour avoir une meilleure compréhension du monde. Cette compréhension du monde, tu la travailles en utilisant ces outils là pour leur montrer comment s'organise le monde autour d'eux.*

Nous n'avons pas analysé les apports de C plus particulièrement dans cette partie, dans la mesure où son entretien entre dans le cadre de la deuxième hypothèse que nous avons formulée : les références à la didactique de la lecture ne sont pas présentes et l'enseignement de la

compréhension passe par le prisme de la création et de la technologie, comme nous allons l'envisager dans le paragraphe qui va suivre.

5.1.2 Le lien avec les trois dimensions de la littératie médiatique

Il s'agit désormais d'analyser si l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants repose sur trois dimensions : l'accès technologique, l'enseignement de la compréhension, la création.

A est filmée dans le cadre d'une séance de lecture et non de production de document audiovisuel. En revanche, nous savons que la création est un des aspects de sa démarche dans la mesure où elle participe à un concours de création audiovisuelle. L'entretien, en corrélation avec l'activité de lecture, n'a pas abordé l'activité d'écriture et ce point mériterait d'être élucidé.

B passe elle aussi par la création, dans le cadre du même projet, et l'entretien d'auto-confrontation a porté sur ce travail. Comme nous l'avons indiqué au paragraphe précédent, création, production audiovisuelle et écriture n'ont pas été mises en relation, ni envisagées comme susceptibles de mettre en œuvre des compétences relatives à la lecture.

C a en revanche une approche différente comme nous l'avons fait remarquer, relative à la compréhension du monde dans une approche informationnelle, qui nous apparait relever de l'invariance du sujet.

La dimension création est bien présente chez les trois enseignantes interrogées.

Concernant la compréhension, A explicite *conduire une compréhension. Je suis sur des séances qui permettent de voir comment apprendre à comprendre les images.* B n'a pas formulé durant l'entretien l'enseignement de la compréhension de manière explicite. Le lien n'est pas non plus réalisé avec la lecture. En revanche, pendant l'échange précédant l'auto-confrontation, elle cite la compréhension *: Ma mission c'est de travailler sur dire lire écrire et comprendre le fonctionnement de la langue avec les élèves, après c'est aussi l'histoire et la question de donner du sens à ce que l'on enseigne.* Cette citation n'est pas envisagée dans la même perspective que A, pour comprendre les textes ou les images, ou que C, pour comprendre le monde.

En ce sens, la dimension compréhension est présente chez deux des trois enseignantes interrogées si l'on reprend la manière dont l'envisageait Buckingam.

Relativement à la dimension technologie, elle n'est pas non plus appréhendée de la même façon par les trois enseignantes. A n'y fait pas référence. Quand elle parle de technique ou d'outil, il s'agit de lecture. Le questionnement Quintilien est pour elle un outil, qui l'aide à donner aux élèves des techniques de lecture expertes, au service de la compréhension. B fait référence à la

technique, et en parle comme un obstacle. D'ailleurs, quand on tente de modéliser ses préoccupations en utilisant le modèle É-P-R d'Isabelle Vinatier, c'est un enjeu pragmatique de la conduite de son activité qui est en tension avec les enjeux épistémique et relationnel dans la mesure où la technique semble pouvoir bloquer l'enseignante. Elle dit en effet ne pas maitriser certains aspects quand bien même elle a des représentations. Cet état de fait semble introduire un biais dans la mesure où il pourra bloquer le consensus si l'enseignante émet des réserves sur la faisabilité de certaines propositions des élèves. En ce sens, le déploiement de l'argumentaire n'est pas forcément libre. Concernant C, la dimension technologie est bien présente, dans l'acception de Buckingam. En effet, la technique est une préoccupation de formation dans la mesure où elle sait qu'il s'agit d'un frein dans le cadre des projets que peuvent mettre en œuvre les enseignants. Aussi, c'est un des objectifs principaux de son temps d'atelier et elle accorde une importance particulière à proposer des outils à moindre coût, et facile d'accès. Un autre point de ses considérations technologiques sert la compréhension, au sens où l'entendait Buckingam. En effet, quand elle cite la météo, elle envisage bien que le passage par l'utilisation de cette technologie en passant par la création, l'utilisation du fond vert en l'espèce, est au service de la compréhension.

En définitive, C entre dans l'enseignement de la lecture des documents audiovisuels en s'appuyant sur les trois dimensions de Buckingam. Dans sa mise en œuvre, la dimension technologique utilisée en création sert la compréhension. Il semblerait, et cette supposition mériterait là aussi d'être approfondie, que l'on puisse établir un lien entre cette mise en œuvre appuyée sur un trépied et l'aspect informationnel de la démarche.

Il est désormais question de se référer à nouveau aux trois analyses individuelles, mais de façon transversale et synthétique, pour réaliser une description plus globale de l'activité d'enseignement de lecture compréhension des documents audiovisuels.

5.2 Analyse de l'activité de travail transversale et synthétique

Les permanences conduisent à identifier une ligne de fond et des incontournables. Les différences renseignent sur une complémentarité tout aussi structurante de ce qu'est la lecture audiovisuelle. En partant des trois portraits, nous allons tenter de passer de la pédagogie à une transposition didactique pour retrouver les savoirs professionnels de référence qui sous-tendent l'activité d'enseignement de lecture-compréhension des documents audiovisuels. En effet, cet objet ayant pris place *parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* (Chevalard, 1985, p. 39).

Le savoir professionnel de référence est un savoir d'action, résultat de l'expérience des acteurs. Les analyses de l'activité que nous venons d'effectuer vont nous conduire à rechercher les savoirs communs aux pratiques efficaces. Nous commencerons par identifier dans quelle mesure les enseignantes font référence à leur cadre, le prescrit.

5.2.1 Le rapport au prescrit

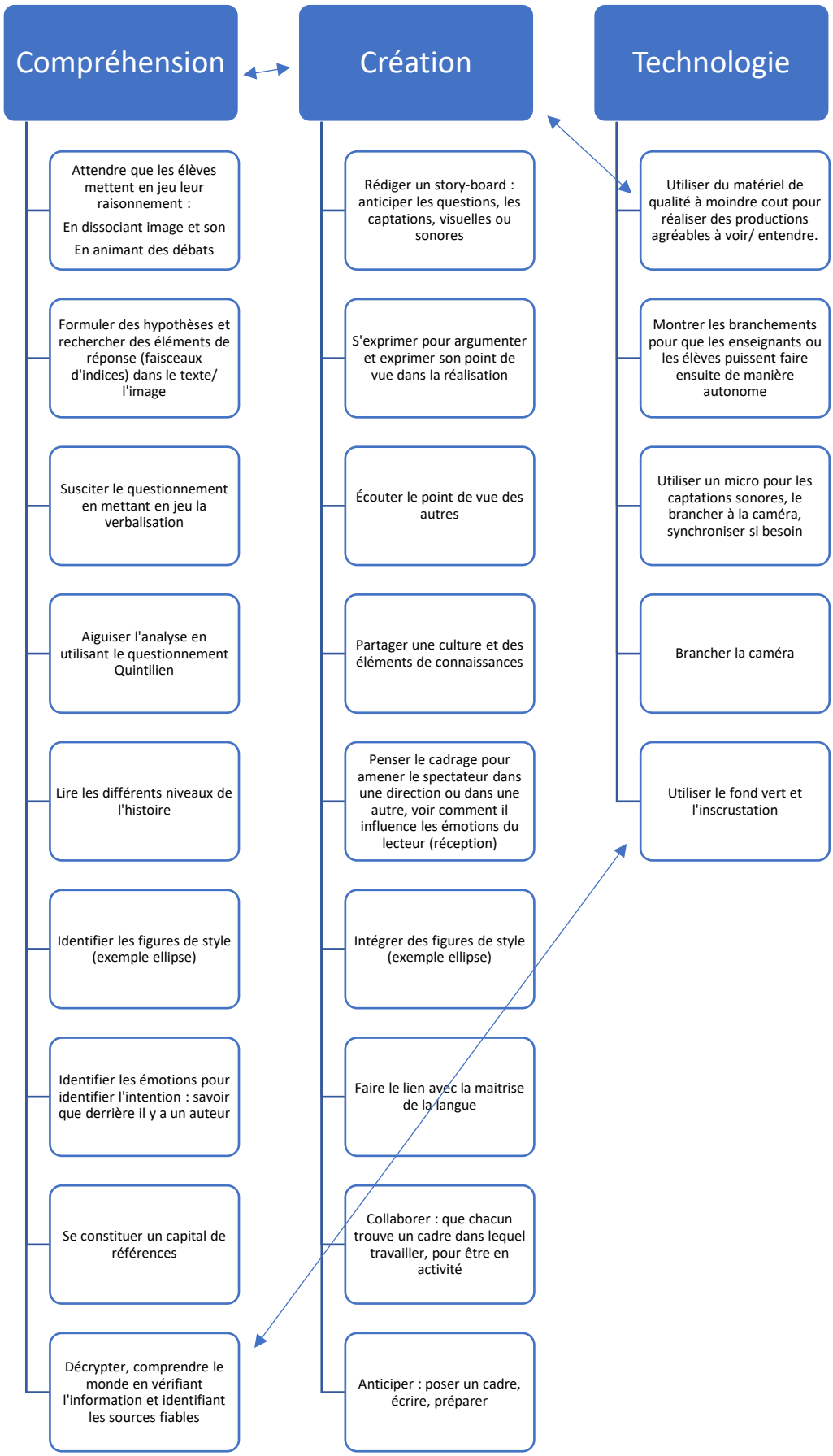
Les trois enseignantes n'ont pas mobilisé le prescrit et la référence aux textes officiels et institutionnels. Si A l'a évoqué implicitement et à revers pour faire le lien avec la maitrise de la langue (*on n'est pas hors cadre… dans comprendre le monde à travers les images il y a aussi cette idée de comprendre le monde à travers le vocabulaire*), aucune autre référence n'est explicitée. A envisage par ailleurs un autre élément relatif au prescrit, mais sans lien direct avec notre champ d'investigation : la contrainte temps. En effet, la temporalité est considérée comme un aspect du cadre dans la mesure où les instructions indiquent des volumes horaires par discipline, complémentaires les uns des autres et qui amènent l'enseignant à s'auto-prescrire des temporalités. A y fait référence quand dans son entretien elle indique pouvoir s'éloigner de *la prep bien ficelée* en terme de temps, pour laisser les élèves s'exprimer et prendre le temps de développer leur pensée. Comme nous l'avions précisé, le sujet est celui qui met en œuvre le prescrit pour réaliser le réel de l'activité, il structure de concert une activité productive et une activité constructive. Si les textes font référence à l'utilisation des documents audiovisuels, les enseignantes interrogées n'y font pas référence explicitement en entretien. Là encore, cette conclusion mériterait d'être approfondie. Quand bien même A se réfère à certains éléments, de manière épisodique, dont les prescriptions liées à la recherche quand elle cite Roland Goigoux relativement à la didactique de la lecture et l'enseignement de la compréhension, les références ne sont pas assez nombreuses pour être plus exploitées. Il s'agit désormais de déterminer quels sont les savoirs communs aux pratiques des enseignantes.

5.2.2 Synthèse : Identification des savoirs de référence des professionnelles

Les portraits réalisés au chapitre précédent ont vocation à alimenter cette réflexion.

Aussi, nous partirons du présupposé établi en premier chapitre et dont l'analyse a été entamée en première partie de ce chapitre, que la lecture de documents audiovisuels s'appuie sur la littératie classique, et intègre les caractéristiques de la littératie multimodale que nous avons souhaité vérifier en nous appuyant sur des pratiques identifiées : la compréhension, la création, la technologie. Les propos des enseignantes et les traits définissant de chacun de leurs portraits ont été associés à chacune de ces composantes. Nous aboutissons à cette figuration. Elle sera explicitée à la suite.

Savoirs de référence explicités par les professionnelles, catégorisés à partir des dimensions de la littératie médiatique de Buckingam



Si l'on reprend les propos des enseignantes et que l'on croise les éléments en se concentrant autour des trois concepts de compréhension, création, technologie, on peut envisager retrouver les principes tenus pour vrai par les sujets, leurs buts et les règles d'action mises en œuvre dans leurs classes ou en formation.

On retrouve des préoccupations semblables chez A et B. Toutes deux accordent une grande importance à la parole et à la mise en mots réalisée par les élèves. Mise au service de l'oral, la verbalisation sert avant tout chez les deux enseignantes la construction de la pensée et l'alimentation de la compréhension grâce au débat interprétatif, notamment chez A, et l'argumentation. Pour A, ce travail visait à construire le sens collectivement, à partir des hypothèses de lecture de tous et de chacun et du prélèvement d'indices ainsi réalisé. Le groupe échafaudait ainsi une compréhension collective du document audiovisuel proposé, fort des propositions individuelles, voire des différences d'interprétation de certains éléments qui pouvaient différer. Pour B, l'écoute est la réciproque de la verbalisation. Si comme pour A, la construction collective du sens est de mise, l'échange conduit ainsi à une autre médiation des savoirs, sur des aspects culturels tels que le cadrage notamment. Là où les élèves partageaient des interprétations et une compréhension dans la classe de A, les élèves, plus âgés, de B partagent aussi du contenu, à leur hauteur (on peut prendre l'exemple du cadrage).

Là où A travaillait la lecture, B rédigeait un story-board avec sa classe. L'entrée et la focalisation dans l'activité de lecture diffère également. Quand la classe de A se positionne dans une logique de réception, celle de B se positionne dans celle de l'émission. Les élèves de A cherchent ainsi les intentions de l'auteur – réalisateur, là où les élèves de B tentent de voir où ils veulent amener le spectateur. Les uns cherchent l'effet là où les autres veulent produire l'effet.

Comme nous l'avons repris au paragraphe précédent, force est de constater que les éléments cités par A entrent en ligne de compte s'agissant de la description de la manière d'amener un travail sur la compréhension des documents audiovisuels. Dans le registre observé et l'entretien qui s'en est suivi, B a indiqué des objectifs liés à la création, complétés par C, dont l'étude des propos permet de décrire les apports de la technologie à l'enseignement de la lecture des documents audiovisuels.

Certains éléments ont été mis en relation par les enseignantes. C avait par exemple bien identifié que l'utilisation du fond vert servait le décryptage et permettait de comprendre le monde en comprenant le fonctionnement du document. C'est ce qui nous permet notamment de justifier plus largement l'interaction entre création et compréhension. De la même façon, l'invariance

présente chez C qui revendique l'utilisation d'un matériel peu couteux et facile d'accès conditionne la mise en œuvre de la création.

Nous allons désormais entrer dans un trait caractéristique de chacune des enseignantes, découvert début juin lors de la mise en œuvre du dernier entretien d'auto-confrontation et qui interroge la recherche.

5.2.3 La pédagogie Freinet en question… profils d'enseignantes

Lors de l'entretien de C, la manière dont étaient amenées les notions de collaboration et d'autonomie a questionné l'enquêteur et l'a conduit à demander à C si elle s'inscrivait dans la pédagogie Freinet. C a répondu par l'affirmative. Mis en relation avec A par ce biais, le chercheur est lui-même adhérent d'un groupe départemental associatif, tout comme C, mais dans un autre département. Par ailleurs, il s'avère que B communique avec un groupe, et s'appuie sur ce courant de pédagogie critique.

Cet état de fait interroge deux éléments. D'une part, le chercheur a-t-il introduit un biais dans la recherche en allant questionner insidieusement des enseignantes « qui lui ressemblent » ? Pris à revers, comment le choix du thème relatif au document audiovisuel, média audiovisuel, amène à la pédagogie Freinet ? On retrouve dans les propos des enseignantes des éléments de ce que Freinet nommait les invariants pédagogiques[27] (par exemple pour A l'invariant 20, parler le moins possible se retrouve dans *être en attente de la réflexion des élèves*), et lui-même avait le souci d'inscrire sa démarche d'expression libre dans un registre médiatique (la presse, la radio, et l'audiovisuel). Nous pouvons nous demander, considérant ces éléments, s'il y a une rencontre entre la pédagogie Freinet et la pédagogie du document audiovisuel, plus largement, du média ? Une autre recherche, plus en lien avec les parcours de vie d'enseignant-e-s qui entrent dans une démarche de lecture et d'écriture médiatique permettrait d'investiguer cette question.

Arrivant à la dernière étape de cette réflexion et reprenant l'introduction d'Isabelle Vinatier, *la didactique professionnelle constitue un champ de recherche où se postule que la conception d'un dispositif de formation professionnelle doit intégrer l'analyse réelle de l'activité de travail, telle qu'elle se déroule en situation* (Vinatier, 2013, p.7). Nous avons effectivement tenté de conduire cette analyse et allons désormais essayer d'envisager des pistes en termes de formation et de développement.

[27] https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques-resumes

5.3 Implication en termes de formation et de développement

Si l'on part du principe que les tensions connues par les enseignantes entre invariants du sujet et situationnels sont des points de crispation qu'il s'agit de démêler. Si l'on part du fait que nous sommes en présence d'enseignantes, certifiées, habituées à la formation à l'exercice de la mise en jeu de la compréhension et de la lecture audio-visuelle, et du principe que leurs préoccupations seront des réflexions rencontrées par les enseignants, il s'agit de penser ces points de tension comme des leviers de la formation.

En effet, si l'on repart des éléments mis en tension pour chaque enseignante, la posture de l'enseignant quand il conduit les échanges et met en jeu le raisonnement des élèves en se distanciant le plus possible a pointé un élément de l'identité en actes de A. La gestion temporelle des échanges a aussi raisonné comme une préoccupation du sujet. En ce sens, un questionnement sur la conduite d'échanges mettant en jeu le conflit sociocognitif entre pairs pourrait faire l'objet d'une simulation et conduire à un débriefing, tel qu'il peut être défini par Pastré. Dans le cadre de cette analyse de pratiques, *la rétrodiction (Veynes, 1978), la reconstruction de l'intrigue (Ricoeur, 1986) viennent étayer le travail d'analyse. Le registre épistémique est donc sollicité massivement au moment du débriefing. Il aboutit à une prise de conscience, tardive, mais absolument complémentaire par rapport à ce qui a été appris au moment de l'action* (Pastré, 2008).

Les premières préoccupations de B sont elles aussi relatives à la verbalisation et pourraient s'envisager avec les mêmes ressorts de formation.

En revanche, la maitrise technique constitue un second point de tension pour lequel là encore la simulation, de pleine échelle cette fois, avec analyse a postériori, dans le cadre d'un groupe, permettrait de mettre en œuvre pour mieux concevoir les éléments qui semblaient inquiéter B et lui permettraient de mieux intégrer les contraintes techniques. Cette pratique permettrait par ailleurs à C de conduire autrement ce qui a pu la gêner en formation et l'amenait à entrer en posture réflexive et envisager des remédiations[28].

Dans les simulations de pleine échelle, (…) on cherche à reproduire la situation professionnelle dans sa globalité, avec toutes ses dimensions : habiletés dans les gestes, répertoires de procédures, activités de diagnostic, activités de communication et de coopération. Et pourtant, ce que je voudrais montrer est qu'on peut lire l'apprentissage sur simulateur pleine échelle avec la même grille que celle utilisée pour les simulateurs de résolution de problèmes, à

[28] Il est par ailleurs probable que le visionnage et les arrêts sur image aient entrainé une distorsion dans la perception de la situation pour C comme nous l'avions envisagé.

condition de remplacer l'analyse a priori par une analyse a posteriori, et que cette lecture permet de mettre en évidence une compréhension beaucoup plus pertinente de l'apprentissage sur simulation pleine échelle que l'approche réaliste traditionnelle. En particulier on va retrouver, transposées, les trois opérations mentionnées plus haut : l'identification d'un problème, la construction d'un milieu, la transformation d'un champ professionnel en champ conceptuel. (Pastré, 2005)

B questionnait enfin la redondance des éléments sonores avec le visuel. Ces éléments d'analyse du son (dialogues, musique, bruits) pourraient également être un objet de formation. Nous rejoignons ici un point envisagé au premier chapitre, auquel nous souhaitions répondre mais pour lequel l'analyse de l'activité ne nous a pas apporté d'éléments à ce stade, et qu'il faudrait approfondir : « *Dans la recherche empirique, il a été bien démontré que la littératie médiatique multimodale exige du lecteur qu'il fasse la jonction entre différents modes de lecture, mais celle-ci est limitée par le peu de ressources théoriques qui lui permettent d'asseoir sur des fondements solides les stratégies d'enseignement-apprentissage mises de l'avant*. »[29]. Cette jonction ne peut pas être envisagée sans plus d'éléments sur l'analyse de la sonorisation.

Les préoccupations de C relatives à la technique ont été envisagées au paragraphe précédent. La problématique du matériel induit un frein et est relative aux problématiques d'équipement nécessaire mis à disposition.

La préoccupation relative à la mise en activité et la collaboration dans un groupe est liée à l'anticipation des tâches à envisager pour et avec les élèves. Ces éléments relèvent de la pédagogie générale, mais peuvent être reliés à la technique spécifique de l'audiovisuel dans la mesure ou deux supports de communication, l'image et le son se rejoignent. Là encore, la simulation avec débriefing pour avoir une analyse rétrospective de l'action du groupe par les membres de ce groupe pourrait éclairer la transposition entre le contexte de formation et celui de la classe.

Enfin, un élément cité par A n'a jamais été repris dans le sens où son explicitation fait défaut, et mériterait, sans jeu de mot, un éclairage. *Et donc quand je reviens sur les éléments de la lumière, montrer là aussi que c'est un élément d'observation que l'on voit, qui n'est pas dit et qui donne à comprendre.* Ces éléments de lumière sont en effet porteurs de sens, comme ceux relatifs aux cadrages et pourraient constituer des points de tension dans l'interprétation et la jonction image – son dont les enseignants ont peut-être des difficultés à se saisir quand ils travaillent avec des documents audiovisuels. Ce point nécessiterait d'être approfondi.

Nous entrons désormais dans la dernière phase de ce travail, et est venu le temps de conclure.

[29] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.5

Conclusion

« *Considérer la lecture sur des supports variés, intégrant à différents degrés, l'image, le texte et le son, c'est accepter de passer du paradigme de l'écrit 'classique' à celui de l'écrit 'multimodal'. Or, même si cela est reconnu dans le milieu de la recherche, ce changement de paradigme de la communication est très loin d'être compris. La question demeure entière : comment ces changements peuvent-ils se faire sur le plan pédagogique ? (Walsh, 2008)* »

Telle était la question de Walsh qui fondait notre réflexion.

A partir de cette interrogation, nous avions posé une problématique et deux hypothèses.

Il s'agissait d'analyser l'activité d'enseignement de lecture des documents audiovisuels chez des enseignantes pour savoir comment cet enseignement était mis en œuvre sur le plan pédagogique et d'identifier des besoins de formation à partir des points de tensions observés.

Pour guider cette réflexion, deux hypothèses permettaient de décrire les pratiques.

Tout d'abord, nous nous demandions si l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants s'appuie sur les mêmes caractéristiques que l'apprentissage de la lecture.

Ensuite, la question était de savoir si l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants repose sur trois dimensions : l'accès technologique, l'enseignement de la compréhension, la création.

La méthodologie mise en œuvre a consisté à réaliser des captations vidéo dans les classes de trois enseignantes de façon à pouvoir mener des entretiens d'auto-confrontation, base de l'analyse de l'activité d'enseignement de la lecture des documents audiovisuels. L'analyse s'est ensuite appuyée sur le cadre théorique d'analyse de l'activité enseignante développée par Isabelle Vinatier.

Nous conclurons ce mémoire en nous appuyant sur les résultats que notre analyse a pu dégager, puis envisagerons les points de tensions soulevés par cette analyse pour identifier des besoins de formation. En effet, nous mettions en avant au premier chapitre que *dans la recherche empirique, il a été bien démontré que la littératie médiatique multimodale exige du lecteur qu'il fasse la jonction entre différents modes de lecture, mais celle-ci est limitée par le peu de ressources théoriques qui lui permettent d'asseoir sur des fondements solides les stratégies*

d'enseignement-apprentissage mises de l'avant.[30] Par ailleurs, Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) mettent en avant le besoin de formation nécessaire pour ce faire.

Dans un premier temps, notre réponse à l'hypothèse, selon laquelle l'enseignement de la lecture compréhension des documents audiovisuels par les enseignants s'appuie sur les mêmes caractéristiques que l'apprentissage de la lecture, est mitigée. Bien évidemment, le panel d'enseignants interrogés n'est pas suffisant pour statuer, mais la question du statut du document, texte ou audiovisuel semble être à interroger. Si pour une enseignante il semble être objet de lecture à part entière, sous-tendue par des éléments relatifs à la didactique de la lecture, il n'apparait pas comme ayant la même valeur pour l'autre enseignante.
Ensuite, une des enseignantes entre dans l'enseignement de la lecture des documents audiovisuel en s'appuyant sur les trois dimensions de Buckingam. Dans sa mise en œuvre, la dimension technologique utilisée en création sert la compréhension. Il semblerait, et cette supposition mériterait là aussi d'être approfondie, que l'on puisse établir un lien entre cette mise en œuvre appuyée sur un trépied et l'aspect informationnel de la démarche.

Dans l'analyse de l'activité, nous avons recherché la formulation de références au prescrit par les enseignantes. Si les textes font référence à l'utilisation des documents audiovisuels, les enseignantes interrogées n'y font pas référence explicitement en entretien. Seule l'une d'entre elles aborde succinctement la question, relativement à la temporalité notamment, souci constant de deux des enseignantes dans leur mise en œuvre de classe.

Aussi, un aspect inattendu est entré en ligne de compte dans cette recherche. Toutes les trois s'inscrivent dans la pédagogie Freinet et nous n'en avions pas connaissance au départ. Le chercheur a-t-il introduit un biais dans la recherche ? Ou alors, est-ce le choix du thème relatif au document audiovisuel, média audiovisuel, qui amène à la pédagogie Freinet ? Freinet avait lui-même le souci d'inscrire sa démarche d'expression libre dans un registre médiatique (la presse, la radio, et l'audiovisuel). Nous pouvons nous demander s'il y a une rencontre entre la pédagogie Freinet et la pédagogie du document audiovisuel, plus largement, du média ? Une autre recherche, plus en lien avec les parcours de vie d'enseignant-e-s qui entrent dans une démarche de lecture et d'écriture médiatique permettrait d'investiguer cette question.
La description de l'activité d'enseignement de la lecture des documents audiovisuels s'appuie sur les trois concepts qu'avait envisagé Buckingam : la compréhension, la création et la technologie. A partir de ces paramètres, nous avons identifié les buts et les règles d'actions

[30] Lebrun Lacelle, Boutin (2012), p.5

mises en œuvre par les enseignantes (p.68). Cette description constitue la manière dont est mise en œuvre l'activité dans les classes, en tout cas les classes de référence sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour mener cette recherche.

Enfin, à partir des éléments de tensions identifiés, nous avons proposé des besoins, leviers de formation et des mises en œuvre, en nous appuyant cette fois sur Pierre Pastré. En effet, si l'on part du principe que les tensions connues par les enseignantes entre invariants du sujet et situationnels sont des points de crispation qu'il s'agit de démêler, la posture de l'enseignant quand il conduit les échanges et met en jeu le raisonnement des élèves en se distanciant le plus possible, et dans la contrainte temps qu'il s'impose, pourrait faire l'objet d'une simulation et conduire à un débriefing, tel qu'il peut être défini par Pastré. Cette préoccupation est propre à la pédagogie générale, mais peut s'ancrer dans un contexte de lecture audiovisuelle pour coller au plus près des préoccupations. La maitrise technique constitue un second point de crispation pour lequel là encore la simulation, de pleine échelle cette fois, avec analyse a posteriori, dans le cadre d'un groupe, permettrait de mettre en œuvre pour mieux concevoir des éléments qui interrogent là aussi deux enseignantes.

Enfin, la préoccupation relative à la mise en activité et la collaboration dans un groupe relève de la pédagogie générale, mais peut aussi être reliée à la technique spécifique de l'audiovisuel. Là encore, la simulation avec débriefing pour avoir une analyse rétrospective de l'action du groupe par les membres de ce groupe pourrait éclairer la transposition entre le contexte de formation et celui de la classe.

La sonorisation (comme la lumière et le cadrage) pourrait également être un objet de formation. Nous rejoignons ici un point pour lequel l'analyse de l'activité ne nous a pas apporté d'éléments à ce stade, et qu'il faudrait approfondir : la jonction son-image que nous citions. Cette jonction ne peut pas être envisagée sans plus d'éléments sur l'analyse de la sonorisation.

Bibliographie

BEAUDOIN, R. (1995). Compte rendu de [L'acte de lire]. *Liberté*, *37* (5), 144–152.

BOURGATTE, M., TATAH, C. (2014). *Vers des formes instrumentées d'enseignement et d'apprentissage : le cas de l'analyse de contenus audiovisuels*, s. d., 24. Eduquer, Former

CAHOUR, B. & LICOPPE, C. (2010). *Confrontations aux traces de son activité: Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif.* Revue d'anthropologie des connaissances, vol 4, 2(2), 243-253. doi:10.3917/rac.010.0243.

CHAILLEY, Maguy. (1993) *La télévision pour lire et pour écrire.* Hachette Éducation

CLOT Yves et BEGUIN Pascal. (2004). *L'action située dans le développement de l'activité*, Activités [En ligne], octobre 2004, mis en ligne le 01 octobre 2004, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/activites/1237 ; DOI : 10.4000/activites.1237

FIJALKOW Jacques. (2006) *B, A, BA : le retour. Aspects idéologiques*. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°15, La littérature de jeunesse à l'école. pp. 103-126

GOIGOUX Roland. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Éducation et didactique [Enligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL :http://journals.openedition.org/educationdidactique/232 ; DOI : 10.4000/educationdidactique.232

GOIGOUX, R. et CEBE, S. (2006) *Apprendre à lire à l'école*. Retz.

JOST, François. (2007) *Introduction à l'analyse de la télévision* (3ème édition). Ellipses.

LEBRUN, Monique. LACELLE, Nathalie. Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (eds.). (2011) *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, collection Didactique, n° 3, Namur, Belgique, 205-224.

LEBRUN, Monique. LACELLE, Nathalie. BOUITIN, Jean-François. (2012) *La littératie médiatique multimodale. E nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Québec, Canada. Presses de l'Université de Quebec.

MEIRIEU, Philippe. (2005) *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*. Editions Labor

MOLLO, Vanina. FALZON, Pierre. (2003) *Auto and allo confrontation as tools for reflective activities.* CNAM, Applied Ergonomics 35.

PASTRÉ, Pierre. (2007) *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*. Ifé, Recherche et formation n°56.

PASTRÉ Pierre (2008), *Apprentissage et activité, in* Y. Lenoir, P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, 53-79, Toulouse, Octarès.

PASTRÉ, P. (dir.). (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.

PERAYA, Daniel. (2000) *L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages*: Bulletin de la société belge des professeurs de français, 1993, no, 138-139, p.16-28.

ROGALSKI, J. (2007) *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. CIEP.

SIMON François**,** SCHMEHL-POSTAÏ Annette **et** HUCHET Catherine. (2015) Le *Parcours Problema Littérature* : *une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire*, *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 21 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/reperes/915 ; DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.915

THEUREAU, Jacques. (1992) *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située.* Éditions scientifiques européennes Peter Lang.

VINATIER, Isabelle. (2013) *Le travail de l'enseignant, une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck.

VINATIER, Isabelle. ALTET, Marguerite. (2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignante.* Presses Universitaires de Rennes.

Sitographie

- ✓ https://eduscol.education.fr/cid98344/l-emi-et-le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture.html

- ✓ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMI/61/0/MAJ-Matrice-EMI-TraAMDoc-Toulouse_546610.pdf

- ✓ https://www.canal-u.tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_u/culture_numerique_25_les_medias_audiovisuels_et_l_internet.8490

- ✓ Conférence de Pierre PASTRÉ à Nantes 2012 (Colloque de Didactique Professionnelle) : https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes

- ✓ http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire

Abstract - Résumé :

In our communication society, audiovisual documents have played a large role in the dissemination, in the various media and in the various genres that these offer. Primary schools try to adapt to these changes. The Foreign language Curriculum outlines that the exploitation of audiovisual documents contribute to discovering ever wider and more distant spaces and to developing the sense of relativism, of critical thinking , of otherness. (…)In the French curriculum, students learn to use writing tools (word processing, spell checkers, online dictionaries) and to produce a document integrating sound and image…

However, as research has shown, the junction of the different ways of communication (image, sound) lacks theoretical foundations and, therefore, the training teachers get does not always meet the challenges successfully. It is a question here of analyzing the teaching activity of reading audiovisual documents among teachers to know how this teaching is implemented on the pedagogical level and to identify training needs based on the points of tension observed. The methodology implemented consisted of making video recordings in three classes to conduct self-confrontational interviews. The analysis then relied on the theoretical framework for analyzing teaching activity developed by Isabelle Vinatier.

The description of the activity of teaching audio-visual reading is based on the three concepts that Buckingam envisioned : comprehension, creation and technology. Finally, based on the actual identity of each of the subjects and the way in which the subject's invariants and those of the situation are put into tension, we have proposed training devices, this time relying on Pierre Pastré.

Résumé

Dans notre société de communication, les documents audio-visuels ont pris une part prépondérante dans la diffusion, dans les différents médias et dans les différents genres que ces derniers proposent. L'école essaye de s'adapter à ces changements. Dans les IO, en langues vivante étrangère, *l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité. (…)* En français, *les élèves apprennent à utiliser des outils d'écriture (traitement de texte, correcteurs orthographiques, dictionnaires en ligne) et à produire un document intégrant du son et de l'image"….*

Cependant, comme a pu le montrer la recherche, la jonction des différentes modalités du discours (image, son…) manque d'assises théoriques et par là même, la formation n'est pas à la hauteur des enjeux. En ce sens, il s'agit ici d'analyser l'activité d'enseignement de lecture des documents audiovisuels chez des enseignantes pour savoir comment cet enseignement est mis en œuvre sur le plan pédagogique et d'identifier des besoins de formation à partir des points de tensions observés. La méthodologie mise en œuvre a consisté à réaliser des captations vidéo dans trois classes pour mener des entretiens d'auto-confrontation. L'analyse s'est ensuite appuyée sur le cadre théorique d'analyse de l'activité enseignante développée par Isabelle Vinatier.

La description de l'activité d'enseignement de la lecture des documents audiovisuels s'appuie sur les trois concepts qu'avait envisagé Buckingam : la compréhension, la création et la technologie. Enfin, à partir de l'identité en acte de chacun des sujets et de la façon dont sont mises en tension les invariants du sujet et ceux de la situation, nous avons proposé des dispositifs de formation, en nous appuyant cette fois sur Pierre Pastré.

Mots clés : activité – audiovisuel – didactique professionnelle - enseignement –formation

ANALYSE D'UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT : LECTURE-COMPRÉHENSION DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

SCIENCES DE L'ÉDUCATION Parcours Didactique Professionnelle

ANALYSE D'UNE ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT - ANNEXES

LECTURE COMPRÉHENSION DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS
SOUS LA DIRECTION DE CLAUDE BELPAUME

Hélène GILBERT BOUISSET

Année Universitaire 2019-2020

TITRE : ANALYSE D'UNE ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT - ANNEXES

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE COMPREHENSION DES DOCUMENTS AUDIO-VISUELS

Sommaire

Table des matières

Sommaire 82

1. Grille de questionnement 83

2. Enseignante A 83

2.1 Retranscription vidéo/ entretien : entretien de A 83

2.2 Documents distribués aux élèves pendant la séance - production 98

2.3 Grille portrait de A 99

3. Enseignante B 110

3.1 Entretien préalable à l'auto-confrontation 110

3.2 Retranscription vidéo/ entretien 113

3.2.1 Le cadre de la séance : déroulement général 113

3.2.2 Retranscription vidéo – entretien d'auto-confrontation de B 116

3.3 Documents de travail des élèves - productions 123

3.4 Portrait de B 125

4. Enseignante C 131

4.1 Entretien préalable : images fixes 131

4.2 Retranscription vidéo/ entretien 132

4.3 Portrait de C 145

1. Grille de questionnement

Marqueurs de l'écoute attentive et de la compréhension	Demande sur le ressenti en situation	Demande d'explicitation	Demande d'exprimer les intentions	Demande de description	Demande sur les éléments perçus comme significatifs dans la situation *Le registre du representamen*	Reformulation et demande de confirmation	Confrontation à la trace de l'activité
Humm Humm D'accord	Comment vous vous sentiez ? Que ressentez-vous ?	A quoi pensez-vous à ce moment-là ? Comment savez-vous que… ? Qu'est-ce que vous faites pour… ? Comment savez-vous que… ?	Quel est votre objectif à ce moment-là ? Qu'est-ce qui vous préoccupe à ce moment-là ? Que cherchez-vous à faire ? Qu'est-ce que vous avez en tête quand ?	Reformuler l'action (dans la succession) et laisser parler Faire expliciter la succession	Vous pensez à quoi ? Sur quoi vous vous focalisez ? Qu'est-ce que vous avez observé à ce moment-là ?	Explicite : ce que vous voulez dire, c'est qu'ici votre préoccupation est de …. Implicite	Et *pour autant* vous me dites que… Et *à ce moment-là* vous avez…

2. Enseignante A

2.1 RETRANSCRIPTION VIDEO/ ENTRETIEN : ENTRETIEN DE A

Entretien de A

Premier épisode : analyse de la publicité

Film	Entretien
De 0' à 23' Classe : Pour le court métrage Oui, mais sur quoi je prends des notes ? Brouhaha : dans mon cahier de brouillon, le questionnement Quintilien Merci !! Un élève : je prends des notes sur ce que je vois Allez, c'est parti	1. INTRODUCTION en ATTENTE ! Chercheur (Ch) : à quoi tu penses à ce moment-là ? A : silence… à quoi je pense… silence long… ben moi, honnêtement comme ça… ce à quoi je pensais ? 2. Ch : pour t'aider à te resituer, à quoi tu penses, qu'est-ce que tu ressens ? qu'est-ce que tu cherches à faire ? tu t'apprêtes à diffuser la vidéo sans le son….

	A : je cherche à susciter je pense les interrogations des enfants … euh… Provoquer tout du moins là déstabilisation parce qu'ils sont habitués au son justement dans les publicités et justement je pense que c'est ce que je cherche euh aussi orienter une attention puisqu'ils sont privés d'un sens enfin d'une partie c'est-à-dire le son. 3. Ch : d'accord… A : après je pense que, …., peut être que je suis dans une attente un peu plus soutenue que d'habitude parce que ça correspond à ce que j'aime faire, c'est à dire, lancer des choses qui les forcent à se poser des questions et ne pas trop… Le c'est parti c'est un peu ça… c'est parti pour que vous vous mettiez en action, ou en réflexion. Ouai, je pense que c'est à peu près ça… j'avais peut-être d'autres choses en tête… en fait, l'essentiel c'est que les enfants ne soient pas… c'est que leur attention ne soit pas captivée par le son puisque l'on est dans un univers où le son est important et là je voulais qu'il soit au second plan dans un premier temps… que l'on voie pour essayer de comprendre d'abord. Essayer de leur faire comprendre que le son oui, va être important mais que l'on peut déjà décrypter des choses parce que l'on voit. 4. Ch : est-ce que tu vois autre chose à ajouter ? A : non Ch : ben on avance ? A : allez…
De 23' à 1'28 (Visionnage de la publicité par les élèves, sans son. Ils doivent prendre des notes dans leur cahier de brouillon à partir du questionnement Quintilien : quoi, qui, quand, comment, pourquoi) *Un élève s'exprime pendant la diffusion : Boursin ! Ah, c'est une puuuub !* Le visionnage s'arrête 1'03 Je vous laisse prendre des notes dans votre cahier de brouillon, je vous laisse deux minutes (en chuchotant) puis je vais le remettre une deuxième fois. Écrivez déjà tout ce que vous avez vu.	5. A décide d'arrêter la bande à 1'28. A : donc en fait je n'ai pas entendu la transmission de consigne avant. (7'54) Là dans mes souvenirs, j'ai transmis une information avant de mettre le film. Ils n'ont pas l'air de savoir ce qu'ils doivent faire, j'ai répété à voix basse. Il me semble leur avoir dit « notez tout ce que vous avez vu ». Ch : tu peux la réécouter si tu reviens à 10' *A réécoute la consigne* A : en fait je comprends à peine parce que justement, a priori ils n'ont pas tous compris ce que j'attends d'eux, d'ailleurs je pense que je fais une blague pas très claire. Certains ont compris ils le répètent, d'ailleurs je semble contente, mais je ne comprends pas exactement ce qu'on leur demande. Il me semble bien leur demander de prendre des notes sur ce qu'ils voient. Ch : effectivement, hum hum… A : par contre il y a une subtilité parce que j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose d'ambigu à ce moment-là Ch : euh… A : ils n'arrivent pas à redire, je pense qu'un élève ne comprend pas ce que j'attends de lui.

	Ce qui me semble intéressant à ce moment-là c'est l'attente. J'aime bien ça. 6. Ch : tu peux préciser, il me semble ne pas comprendre A : je … hum... j'arrive pas à expliquer… hum... je pense que ces moments-là où je les laisse vraiment tout seul, c'est des moments que je voudrais et que ne laisse pas assez s'installer. Ouai… en fait oui, c'est des moments que je sais essentiels, que je voudrais que ce soit en grande majorité dans la classe mais parfois j'avoue que le schéma qu'ils prennent ce soit au plus près, non pas de ce que j'apprends pour eux, mais … je vais rajouter un élément, je vais rajouter un bout de consigne… mais il faudrait « maintenant tais toi ». 7. Ch : tu as dit en attente, tu peux expliciter A : ben c'est ça, que je laisse du temps, que l'élève ou que l'enfant prenne le temps de voir en connexion avec les consignes qu'il a eues sans que je vienne parasiter avec d'autres, d'autres injonctions, avec la parole en fait, et ça me fait plaisir, car je pense que je ne le fais pas assez. C'est pour ça que j'aime bien me voir en attente.
De 1'28 à 2'54 SILENCE : les élèves écrivent 1'38 je vais remettre, (toujours en chuchotant) par contre je ne veux pas de commentaire. NOUVEAU VISIONNAGE 2'15 Alors, je vous écoute… qu'est-ce que vous avez vu ? donc on essaye de répondre au questionnement Quintilien en même temps. Donc on a le …. Qui, que, quoi ? Une petite fille : inaudible Là je ne te demande pas de quoi il s'agit, je te demande qui tu vois La petite fille : une personne Donc toi tu as vu une personne…et… La petite fille : un fromage Et, un fromage… Maylis ? Un monsieur qui mange chaque soir un fromage en douce 2'54	8. épisode 2 décrypter comprendre, en douce Ch : qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ? A : euh… Ch : qu'est-ce qui mobilise ta pensée, ton intention pédagogique ? A : qu'est-ce qui mobilise mon attention ? ben… euh… je veux que vraiment les enfants puissent être capable d'être, comment dire, de se focaliser vraiment que sur ce qu'ils ont vu, sur des éléments qui peuvent paraitre anodins, parce que des fois on ne voit pas… et je conduis les observations grâce à un outil que l'on utilise tout le temps et qui est le questionnement Quintilien pour qu'ils aient des outils qu'ils pourraient ensuite utiliser tout seul. Je pense que c'est ça mon souci à ce moment-là, d'aiguiser leur analyse…. Silence 9. Ch : OK est-ce que tu vois quelque chose à ajouter A : ce serait à anticiper, c'est dans mes souvenirs, pas exactement à ce moment-là… les enfants veulent faire des observations que je ne m'étais pas faites. Il y avait des observations qui vont se tenir et pour lesquelles je me suis dit, vas sur leur terrain, c'est intéressant, ça complète le regard, et ça complète la compréhension et ça montrait aussi que les regards étaient multiples et je me suis autorisée à aller sur leur chemin pour que ça reste concret.
De 2'54 à 3'40 Toi tu rentres dans des détails, ou des détails que…est-ce que, ce qu'elle dit, elle l'a vu ? La classe oui/ non	10. A m'arrête Ch : je t'écoute A : Je comprends la question différemment maintenant, parce que je n'avais pas forcément intégré le fait que sur la fin les

On va essayer de reprendre ensemble : elle dit, on voit un monsieur, ça, est-ce qu'on l'a tous vu ? Classe : OUIIII Qui chaque soir… ? Classe : OUIIII… Un élève : ben non, pas chaque soir ! Chut chut chut Samy ?! On comprend que c'est le soir à cause de la lumière Toi tu dis qu'on a l'information que c'est le soir par le changement de lumière. Est-ce que vous êtes tous d'accord pour dire qu'il y a un changement de lumière ? Classe : OUI/ non Ah ! vous avez pas vu ça ? est-ce que il y en a qui pensent que c'est quelque chose de répété ? mais toujours au même moment ?	élèves avaient dit que « chaque soir il mange un fromage en douce »… en fait, là à ce moment-là mon objectif est d'essayer, à travers cette phrase d'observation, que collectivement on puisse la décrypter et que collectivement on essaye de reprendre à rebours tous les faisceaux d'observation qu'elle a pu prendre pour une phrase, et c'est pour ça que j'essaye de tirer les fils pour que les élèves analysent chacun des éléments d'observation. Et donc quand je reviens sur les éléments de la lumière, montrer là aussi que c'est un élément d'observation que l'on voit, qui n'est pas dit et qui donne à comprendre. Donc là, l'idée, c'est que pour les élèves, comprendre des images et donc des films…. Il y a des choses et qu'il faut avoir une habitude, un peu comme on fait quand on lit, on a appris à lire par des techniques, il y a des techniques expertes pour comprendre et j'essaye de leur faire comprendre comment par un petit élément d'une phrase d'un enfant… ça parait anodin, mais cette élève avait pris plein, plein, plein, d'informations par les images. Voilà. On continue.
De 3'40 à 4'50 Classe : non Est-ce que l'on a des indices visuels ? Un élève : y'a un changement de tenue Toi tu dis y'a un changement de tenue…. Est-ce que c'est des tenues du matin ou du soir ? Un élève : ben ça dépend Un autre : ben c'est plutôt des tenues du soir euh… Une élève : ben des fois il a son manteau et des fois Ah ! donc est-ce que tu maintiens comme affirmation que c'est tous les soirs Un élève : moi je pense que c'est pas les mêmes messieurs, c'est peut-être le même acteur, mais c'est pas le même monsieur, parce que c'est pas le même jour en fait, je pense que c'est un repas le soir et la dame elle a fait du boursin et elle l'a laissé sur la cuisine et comme le monsieur il était invité ils ont gouté le truc et ils font comme si personne y avait touché et ils font comme si D'accord, donc toi tu tu tu mets en hypothèse, que finalement, c'est une soirée, et que chacun vient se servir et que c'est le en douce… pourquoi on peut dire que c'est en douce ? est-ce qu'on le voit le *en douce ?*	11. Ch : à ce moment-là, à quoi penses-tu, sur quoi es-tu focalisée, concentrée ? A : là c'est pareil, je prends un élément de la phrase, le « en douce » et je veux que des élèves qui n'auraient pas vu ça puisse expliquer pourquoi c'est en douce. Et je veux que l'on puisse expliquer comment aller chercher comme on le fait quand on fait une compréhension de texte, aller chercher dans les éléments qui justifient la réponse, et bien là c'est pareil, quels sont les éléments visuels qui t'ont permis de dire que c'était en douce. C'est pareil. Conduire une compréhension. Je suis sur des séances qui permettent de voir comment apprendre à comprendre les images. Quand je disais tout à l'heure que je n'interdis rien, le en douce… peut être qu'il n'arrive pas comme ça… et que peut-être certains vont le voir parce qu'à chaque fois il remet l'opercule et qu'il remet le tout un peu penché… de se dire comment on en arrive à dire le en douce. Je veux vraiment qu'à chaque fois, ils arrivent à faire le lien entre les hypothèses et les éléments qui leur ont permis de formuler ces hypothèses… ça tombe pas d'un chapeau… être capable de reformuler, d'argumenter…. C'est des compétences que je veux développer pour les élèves.
De 4'50 à 5'38 Bruit de classe Te te te… on lève le doigt, Alice et puis après Sosthène.	12. épisode 3 lexique Ch : tu viens de dire « il l'aplanit », tu voulais arrêter la bande… que voulais tu me dire ? A : c'est révélateur de ce que j'aime faire dans les séances. Les séances autour de l'image, sur des choses différentes de

Alice, ben en fait, quand il en prend, il remet…. Ben il fait une entaille, il enlève …. Euh… ce qui est comme ça… Vas-y essaye de … en verbalisant, pas en montrant…. Tu dis il fait une entaille, ça marche oui, Ben ben y…y… il déforme le fromage pour que … Alors en fait est-ce qu'il déforme ? qu'est-ce qu'il fait ? comment on … quel est le geste qui ? Un élève : resculpte Toi tu dis il le resculpte…. Un autre…. Deux autres.. Il le réajuste, il le reforme et comme il touche le dessus, qu'est-ce qu'on pourrait dire comme autre verbe ? Un élève : il l'aplanit Très bien, il l'aplanit… très très bien Donc OK, donc on se dit que visuellement, …	d'habitude… on n'est pas hors cadre… dans comprendre le monde à travers les images il y a aussi cette idée de comprendre le monde à travers le vocabulaire. Là ce qui est intéressant, c'est comprendre le monde et le vocabulaire. Là on est dans les synonymes. Ce « aplani », c'est en corrélation avec ce que l'on a dit sur le « en douce », ce sont des choses presque invisibles, on veut l'aplanir pour faire que ça se passe bien et qu'il n'y ait pas de vague. C'est super intéressant de discuter avec les élèves, que ce ne sont pas que les images, il y a le sens, et pour ça on met des mots… dans la langue française, il y a des subtilités intéressantes qui font que l'on construit. On essaye de voir comment on voit les choses à travers cette sculpture du fromage. Ch : hum… A : Après, je dis oui très bien et ça me fait sourire car c'est certainement le mot que j'ai en tête, et ça me fait sourire parce que c'est le mot que j'ai en tête et un élève sourit, ça me fait sourire… c'est le côté déviant de l'élève a donné en réponse le mot que j'avais en tête… après il y a aussi cette notion de polysémie.
De 5'38 à 6'44 On a vu que visuellement a priori c'est en douce... et Sosthène, tu voulais rajouter ? Ben la première fois qu'il en prend, il regarde un petit coup… Ah, un petit coup-là (signe de tête vers l'arrière) un petit coup genre ? un petit coup genre quoi ? Comme pour voir s'il y a des gens derrière D'accord donc, qui pense comme Eona que ce n'est pas la même personne, que … et comment le réalisateur, il nous prouve que c'est le même comédien mais que ce n'est pas la même personne ? Bruit de classe… émerge « changement des habits » Qui pense que c'est la même personne, mais que c'est à des moments différents de la journée ? 5 doigts se lèvent, 2 d'abord, puis d'autres suivent D'accord, est-ce que les deux pourraient fonctionner ? OUI/ NON Est-ce que ça raconterait la même histoire ? OUI/ NON Ben non, ben si…. Un élève se fait entendre : ben c'est le même monsieur mais tout au long de la journée parce que l'on voit les éclairages qui changent. Donc toi tu dis on voit les éclairages… OK, est-ce que l'on a répondu à toutes les questions du QUI ? Un élève : on peut revoir ? On va revoir… on va essayer de … Maitresse, moi je … Abdoul ?	13. épisode 4 décrypter comprendre 1 seul comédien Ch : qu'est-ce que tu as en tête là ? A : ce qui me semble intéressant, c'est qu'il n'y a pas qu'une réponse. Moi je sais que c'est le même comédien qui joue une même personne et ça je veux qu'ils le comprennent. Mais je dois conduire les observations des élèves dans un chemin pour voir « comment les hypothèses que je mets en œuvre, elles tiennent jusqu'au bout ? » 41'18 Selon ce qu'ils vont développer pour justifier c'est le même homme ou ce n'est pas le même homme, … c'est ça l'idée, une fois de plus, comment un enfant seul va essayer de tenir ses hypothèses en prenant tous les éléments qu'il a à disposition pour voir là ça tient et là ça tient plus…. Parce que ça a l'air d'être le même comédien, qu'est-ce qui change si à moment donné il a un manteau, heu, à moment donné il a une mallette… heu… l'idée ce n'est pas de dire tout de suite... ben non, c'est un seul et même homme, sinon ça veut dire que je ne nourris pas l'interrogation collective. L'idée c'est que ce soit un autre enfant qui … s'exprime en disant qu'en plus il a toujours la même chemise… heu… voilà, finalement, conduire l'interrogation collective… je ne suis pas là pour donner les réponses, je suis là pour tirer le fil de leurs interrogations… c'est vraiment comment moi je peux mettre en avant tout ce qu'ils ont pu dire et même les mettre devant leurs propres incohérences pour avancer. Mais l'idée, c'est que je ne donne pas tout le temps la réponse, et que n'ai pas tout le temps LA seule et unique réponse. En fait je pars du principe que si une élève avance un argument qui tient la route tout au long de notre observation et qui n'est pas contredit par les éléments que l'on va voir… et ben peut-être… en fait, c'est aussi ce que l'on va demander aux élèves dans des productions d'écrits… c'est la cohérence. Est-ce que tout ce que je dis au début tient

	tout le long du texte… en fait si ce n'est pas le chemin que moi j'ai emprunté, j'accepte tout au long de l'échange. Silence… attente… A : on repart Ch : on reprend…
De 6'44 à 7'44 C'est peut-être une femme qui l'a acheté pour quelqu'un et quand elle l'achète, elle le met sur une table et chaque personne s'en sert et à la fin quand il y a la personne qui voulait l'acheter, bah il n'y a plus rien. Donc en fait, tu es sur la même hypothèse que Éona ? Oui Ok. Est-ce qu'on est, est-ce qu'on a le pourquoi ? Pourquoi est-ce que le réalisateur il a réalisé ce court-métrage ? Heu non (Chuchotement des enfants) Est-ce qu'on sait ? Une publicité Toi, tu dis que c'est une publicité Oui c'est marqué au tout début C'est marqué donc tu l'as vu au tout début. D'accord. Oui, parce que la première fois qu'on l'a vu, tu l'avais avancé Alors, quel est le pourquoi, c'est-à-dire le but de cette publicité ? Noé ? Ben pour faire acheter le fromage. De faire acheter le fromage. Est-ce que vous êtes d'accord avec lui ? Une pub, ça sert à ça. / Non / Toi, tu dis une publicité, ça sert à ça. Pas obligé. Pas obligé ? Ça peut donner envie.	14. épisode 5 : enjeu de la publicité A : je me doutais que tu allais arrêter là… Ch : qu'est-ce que tu observes à ce moment-là ? A : qu'est-ce que j'observe à ce moment-là ? Ch : oui, qu'est-ce qui fait que tu prends la parole et tu rebondis ? A : silence… euh… ouai en fait, je déplace maintenant sur l'arrière-plan et sur la dimension euh… comment dire… le message de la publicité et sur le côté… euh… D'avoir une compréhension lucide, un éclairage suffisant pour se détacher… euh… du film et comprendre les rouages et ce qui se passe derrière et c'est pour ça que je pose la question et j'aime bien revenir sur derrière il y a un réalisateur… comme en littérature il y a un auteur… et il a voulu nous faire penser comme ça… donc derrière, il y a un premier niveau… de compréhension et il y a ensuite le pourquoi ? elle sert à quoi cette histoire… et finalement une histoire qui se cache et qui est une histoire économique… et là quand tu m'arrêtes je vois que si j'ai envie, si ça donne envie… c'est pour acheter et ça va nous amener sur le champ de la consommation... et la publicité, d'ailleurs, ils ont assez bien compris ce que c'était une publicité. Parce que je pense qu'ils sont extrêmement manipulables à cet âge-là et ça me semble hyper important de faire l'éducation à décrypter ce qui se cache derrière la première histoire… ce que j'appelle la première histoire. On pourrait dire que c'est une autre histoire… c'est un peu l'idée que je cherche aussi… il y a aussi de l'éducation citoyenne, de l'éducation au média… au-delà. Donc, c'est qu'ils soient capables d'accéder au deuxième niveau, au niveau de la compréhension, sinon, je me suis fait avoir par le film. C'est comme quand on fait des analyses littéraires ou des analyses de film… Pourquoi j'ai été ému, pourquoi j'ai pleuré, j'ai eu peur… c'est aussi ce qui permet à certains enfants de se distancier et de dire là on est dans la fiction, là on est dans la réalité, parce qu'ils n'ont pas les éléments d'analyse pour dire, ah ouai mais là… moi-même maintenant dans un film d'horreur, quand j'ai trop les pétoches… la musique derrière, elle est juste là pour que tu sois terrorisée… quand j'ai trop peur et que je me laisse gagner par la première histoire… quand j'ai vraiment trop peur, je pense au caméraman, je passe de l'autre côté et j'ai plus peur…
De 7'44 à 9'02 Par exemple, une pub de vacances, ça donne envie d'aller... Et donc ? Mais t'es pas obligé de...	15. Ch : qu'est-ce que tu as en tête à ce moment-là ? A : en fait ça, ça correspond à ce que je t'ai dit tout à l'heure, ça correspond à ce que je fais en atelier de compréhension de textes, il y a des choses qui tiennent la route et des choses

Et si ça nous donne envie, quelle est l'étape qui arrive après ? Ben faut avoir l'argent. Ça veut dire qu'il l'achète Donc, est-ce que toute publicité a un lien avec le L'argent Le commerce, avec les achats. Est-ce que ? Gaspiller son argent ; pour rien Toi, tu dis que ça sert … Du coup ils les arnaque les gens D'accord Oui, parce que des fois il y a des trucs très chers Alors, on va reprendre (Brouhaha d'élèves qui font des commentaires.) Ah, toi, tu as une autre hypothèse ? Moi, je pense que... Tututut pas tout le monde en même temps. Non, on s'écoute. C'est quelqu'un eh ben c'est une personne mais au cours de la journée, il se change d'habits... *(Bruit d'acquiescement de l'enseignante)* Parce que ben en fait, en fait peut-être que … il y a quelqu'un qui l'a vu alors qu'il était, heu, quand il était en train de manger le fromage. Et donc, ben il a changé d'habits Pour pas se faire reconnaitre ? Voilà D'accord. Alors j'aimerais... On baisse les bras. On écoute. J'aimerais qu'on essaye de résoudre, heu ce dilemme que nous avons entre c'est la même personne ou c'est pas la même personne. Essayer de voir si on a des indices qui nous permettent de dire si c'est la même personne. Pourquoi il y a un changement de vêtements, si c'est la même personne ? Et, l'étape finale, vous me dites, on voit ensuite à la fin. Qu'est-ce que l'on voit à la fin ?	pour lesquelles on n'est pas d'accord, ben on va retourner dans le texte pour voir s'il y a des éléments qui apportent, valider ou invalider nos hypothèses. L'idée c'est que l'on va retourner sur la vidéo pour voir si d'autres moments apportent des éléments et que l'on va se référer au texte, voir si les deux hypothèses se tiennent ou si à moment donné on trouve d'autres éléments qui vont nous orienter plus vers un chemin que vers l'autre. Avoir une autre compréhension plus fine, comme on le fait dans le texte, et redonner à voir les éléments, revenir à l'essentiel, ce que l'on voit, qui est donné à voir, les éléments… voilà….
De 9'02 à 10'55 C'est Mr Bean. Toi, tu Mais oui, c'est l'acteur de Mr Bean. Non, ce n'est pas lui. Alors, qu'est-ce que l'on voit à la fin ? Yohan ? Heu, on voit, bah, la pub et on voit à la fin qu'ils sont à table et il y a une personne qui transporte le fromage. Est-ce que l'on voit qu'ils sont à table ? Non, on voit une personne. Y'a le manteau. Oui mais il y a quelqu'un qui est hors champ pour rendre le plateau. D'accord. Mais à quoi il sert ce hors champ, là ? Ah je sais, attends C'est qu'en fait... Il transporte aussi le fromage et la caméra. C'est logique... Ouais, d'accord mais à quoi ? Qu'est ce qui est dit par rapport au fait si on voyait des invités et peut-	16. épisode 6 : infirmer hypothèse plusieurs personnages Ch : comment tu te sens à ce moment-là, qu'est-ce que tu ressens ? A : euh…. Comment je me sens… euh… j'ai l'impression que je me dis que ça rame un peu en fait… euh, silence…. Parce qu'en fait, euh… il y a plusieurs hypothèses… je finis clairement par leur dire, bon ben voilà, c'est comme ça et voilà ce qu'il faut comprendre parce que sinon ça pourrait durer quoi…. je réfléchis…. Euh… durant ce temps… Ouai, il y a un questionnement sur c'est un homme ou une femme 17. Ch : tu te dirigeais vers le tableau pour remettre le film et valider les hypothèses avancées… et si je comprends bien, là ils rajoutent une hypothèse à vérifier. A : oui… mais là, c'est un peu le danger, quand l'on fait des analyses de film… c'est peut-être parce que ma grille n'était pas assez fine et que j'ai trop laissé ouvertes les choses, ben là on va revenir sur « est-ce un homme ou un femme »… et là on

être vous me dites la femme qui avait acheté le fromage. Qu'est-ce que ça change ? Tout le monde dit que c'est une femme. Vous me dites que c'est une femme. Effectivement, c'est peut-être un homme. En fait, c'est peut-être une blague parce que à la fin, il rigole.	revient sur « est-ce que c'est un couple homosexuel ou pas » … là c'est ce que j'ai en tête et à la limite on s'en fiche… et là ça questionne parce que finalement, tout peut être interrogé et le schéma traditionnel du couple ça en fait partie… voilà 18. Ch : on reprend ? … si j'ai bien compris, tu as donné à voir le film, sans le son, il y a eu une première émission d'hypothèse à partir de ce qu'ils ont vu, là on essaye de prélever des indices et faire un sens commun, puis on revient vers le film pour valider ou infirmer et si j'entends bien avoir un avis plus tranché sur ce que l'on a vu, c'est ça ? A : ouai, c'est ça l'idée, je pense que l'on ne peut pas retenir l'hypothèse qu'il y a plusieurs personnages… sur le principe même d'acheter le fromage, ça fonctionne tout le temps… mais je souhaite que l'élève soit constructeur d'un sens… et là qu'il y ait plusieurs personnages, ça tient pas la route… 19. Ch : d'un côté, il y a bien la centration sur l'objet et le message publicitaire… et ils semblent avoir compris, et de l'autre côté, c'est la première histoire, il faut qu'ils aient compris l'histoire A : ouai, ça participe à la lecture de l'image… d'abord on ne fait pas toujours de la publicité, et la publicité elle est subtile, même en ayant une compréhension … euh… dans la plupart des publicités, c'est hyper construit, il y a plusieurs messages qui sont intégrés et dont on n'a pas conscience quand on n'est pas un lecteur d'image expérimenté, mais ça marche quand même. Lorsque par exemple dans un dessin humoristique, ou dans certains documents en histoire ou en géographie, si on n'a pas été initié à cette lecture d'image, on passe à côté de cette lecture fine de l'histoire… voilà quoi
De 10'05 à 11'06 Ouais. On va essayer de revoir. Pourquoi on met pas le son ? Oui, est-ce qu'on peut mettre le son ? *(L'enseignante ne met pas le son.)* Oh Donc là, il a, un ? Manteau Un imperméable Mais, il faut voir le visage Une cravate Il part. (Brouhaha) Là, qu'est-ce qu'il fait ? Il est en chemise. Et donc, ça veut dire quoi ? C'est pas le même. Il avait la même chemise tout à l'heure. D'accord, donc là ? Ha, il n'a plus la cravate. C'est le matin avant qu'il s'habille complètement. C'est pas la même chemise. Mais c'est la même personne. Regardez, il a la même chemise. Donc ?	20. épisode 7 le SON Ch : et là, désormais, qu'est-ce que tu cherches à faire, quel est ton objectif ? A : euh… voir en quoi les éléments sonores sont complémentaires pour la compréhension… euh… et que … l'idée, en fait c'était de les isoler, ne pas se concentrer dessus, pour ne pas que ce soit une espèce de couche qui vienne cacher le visuel, leur apprendre à segmenter les choses, séparer…. Et leur apprendre que dans un message publicitaire, ça dit des choses aussi dans ce que l'on entend, et donc là oui, je mets maintenant le son pour qu'ils essayent de récupérer d'autres informations, qui peut être pourraient éclairer ou confirmer ou non les hypothèses… voilà.

Tu vois. Mais du coup, c'est le même. C'est le même et alors je vais vous mettre le son et vous allez essayer de comprendre pourquoi. Ouais, le son ! Bah oui. Regardez ce qu'il a au début. Vous allez regarder ce qu'il porte au début. Y a du son. Alors maintenant vous allez essayer Il a les mêmes habits, la première fois qu'il en mange et quand il rigole. C'est les mêmes. Vous allez essayer de mettre sur votre cahier ce que vous entendez. OK	
De 11'06 à 11'42 GO... Go Go Go Go *(L'enseignante met la vidéo avec le son.)* *(Rires des élèves)*	21. A me demande d'arrêter juste après les rires A : on arrête là ? Ch : si tu veux A : en fait je me souviens de m'être dit, en fait dès qu'il y a du son, on les récupère, pas forcément dans le bon sens d'ailleurs… euh… en fait, je me dis que si je n'avais pas fait ce choix, d'enlever la musique… j'ai l'impression mais peut être que je me trompe, ils sont super happés par le côté endormant de cette musique… d'ailleurs, ça rigole, ils sont beaucoup plus dans l'interaction, la musique elle les happe et je suis pas sûre que si on découpe pas cette structure, on les aide pas à ne pas être des auditeurs et des spectateurs qui ne se font pas manipuler… et là j'ai vraiment le sentiment qu'ils se font bouffer par les pubs, et je me rappelle m'être dit à ce moment-là… c'est exactement ce que je ne veux pas…. Voilà
11'42 à 11'44 Qu'est-ce que on a entendu qu'on n'avait pas vu ? *(Les enfants lèvent le doigt.)*	22. Ch : qu'est-ce qu'on a entendu que l'on a pas vu… quel est ton objectif à ce moment-là ? A : je vois que dans mon propos, c'est très implicite… euh… en fait… c'est pas du tout explicite… moi je sais où je veux aller et c'est faire comprendre quels sont les éléments de compréhension qui se rajoutent et que l'on avait pas à travers les images, et finalement je me rends compte que c'est compliqué ce que je demande. L'idée c'est en fait, est-ce que le son nous donne des informations que l'on avait pas jusqu'à lors 23. Ch : pour autant, j'ai l'impression que ta question tu l'avais vraiment réfléchie pour les forcer à séparer, pour voir où ça pouvait mieux se rejoindre. A : oui, en fait, c'est hyper clair dans ma tête, je pense à ce moment-là que me consigne veut bien scinder les deux, mais j'ai l'impression que les mots que je dis sont déjà orientés vers un élève qui aurait déjà compris vers où je veux aller… ça peut être compliqué. Après, je vois pas mal de doigts qui se lèvent, donc c'est peut-être pas si compliqué que ça….

De 11’44 à 13’43 Une musique bizarre Alors, une musique bizarre. Qui va de plus en plus vite. Qui va de plus en plus vite. Mais au début... Non, je ne veux pas de ça. On ne peut pas prendre la parole sans l’avoir obtenue. Il avait levé le doigt, je l’ai regardé. D’accord. On avait entendu un claquement de porte On a entendu un bruit de porte Et heu, un rire Un rire à la fin Et aussi, la dernière fois qu’il se sert du fromage, on avait l’impression qu’il fait pschit pschit pschit comme ça. Mais oui. D’accord, dans la musique, c’est ça ? Oui D’accord. Soan ? On a entendu un coq. Tu as entendu un coq ? Enfin, qui fait cocorico. Eum Eum On peut réécouter pour voir ? Alors, vous avez oublié quelque chose. (Brouhaha des élèves) Quand il se sert euh.. Non, attends, attends, non, quand tout le monde n’écoute pas, c’est pas possible. Chht. Oui ? Quand il se sert le fromage la dernière fois, eh ben, on dirait que c’est la nuit, et puis du coup il fait chut chut chut, mais aussi derrière on entend un peu des bruits de bébé, alors du coup en fait ça fait penser que, il est papa et que le bébé pleure et que il lui fait chut chut chut… D’accord Pour pas qu’il se fasse repérer Mmmmh… Qu’est-ce que vous n’avez toujours pas dit, qu’on entend ? à la fin ? Abdoul ? Ben euh, on entend la personne qui rigole, et, comme s’il était joyeux Oui, à la toute fin on comprend mieux que… qu’est-ce qu’on comprend à la fin ? (Plusieurs en même temps) C’est lui, il dit qu’il en reste C’est lui, alors est-ce qu’il dit qu’il en reste ? Non Est-ce qu’il le savait, ou est-ce qu’il le savait pas ? Ben il le savait Il le savait, pourquoi ? Il l’a mangé… Ah, Noé dit non Parce que, quand, la dernière fois qu’il en a pris ben il en restait toujours	24. Ch : A quoi tu penses à ce moment-là ? A : c’est toujours que ce qui m’intéresse c’est pas que tout le monde soit d’accord… mais c’est que visiblement, un élève n’a pas pris la même trajectoire, donc il faut l’entendre et essayer de gérer le problème, et moi je suis toujours intimement convaincue que c’est en démêlant collectivement un point de tension que l’on fait avancer les enfants…. Elle a pas tout compris et en expliquant, les autres vont trouver des indices intéressant ou lui dire, ben non, là ton hypothèse, elle marche pas… j’aurais pu balayer d’un… enfin, j’aurais pu ne pas me saisir de cette propositions et de ce que Ninon me disant en me disant que l’essentiel, c’est qu’ils comprennent la fin, mais c’est pas ce qui m’intéresse, ce qui m’intéresse c’est que chacun développe des capacité de compréhension, qu’ils puissent argumenter ou contre argumenter, qu’ils… et ben on continue d’apprendre comme ça en fait. Alors oui, ben parfois, d’une séance qui tient dans les temps… bien ficelée, bouclée…. Mais… ben tant pis !

13’43 à 14’10 Ah ben c’est intéressant ce que tu dis, quand on voit, séquence d’avant… qu’est-ce que ça nous dit ? Peut-être que c’est aussi pour montrer qu’il a mangé aussi hors caméra ? Ben ouai !! c’est exactement ça, comment ça s’appelle au cinéma ça ? Ben euh hors Champ ! Non Euh… hors caméra Non, une elliiipssse temporellllle… ça veut dire que…	25. épisode 8 caractéristique narration audiovisuelle Ch : quel est ton objectif à ce moment-là ? A : ben il y a un point qui est super intéressant et c’est un élément hyper important au cinéma, en tout cas dans les films… la structuration spatio temporelle, ça participe de la compréhension, être capable de comprendre ce qui n’est pas montré, comme en littérature, les choses non dites, dans les blancs du texte, là c’est ça en fait… c’est le noir de la caméra, je sais pas trop comment le signifier… ce sont des thématiques du cinéma, des mots clés, mais je pense aussi que la culture audiovisuelle, c’est des passages importants que l’on veut tenter de maitrise r et qui participent de la construction pour comprendre les messages audiovisuels…. C’est ça oui…
De 14’10 à 14’53 C’est bien Noé, tu l’as remarqué, ça veut dire que … ça veut dire quoi… il y retournait, mais on ne nous le montre pas// C’est pour ça qu’il rigolait Et d’ailleurs pourquoi nous on est surpris, vous savez le petit film canadien pour lequel il faut absolument que le spectateur il soit surpris, nous on s’attendait à voir un fromage un peu entamé, mais pas un mini Boursin Le même élève que précédemment : c’est pour ça qu’il a rigolé Et pourquoi il rigole ? Parce qu’il n’y a pas que lui qui en a mangé ? Mais non parce que l’on a dit qu’il y revenait hors euh…. en ellipse Une élève : maitresse, mais normalement il aurait pas dû rire parce que … (inaudible)…	26. épisode 9 le rire ! Ch : Quel est ton objectif là… qu’est-ce que tu cherches à faire ? A : le fameux « Pourquoi il rigole» . Là ce qui est intéressant, on peut l’avoir en analyse poétique… parce que finalement, il peut y avoir plusieurs interprétations, en fait plusieurs lectures… et là, heu… j’ai pas là… en fait, je suis pas persuadée qu’il n’y ait qu’une réponse... en tout cas, moi là, j’ai pas la réponse. Euh… et donc, je suis pas forcément en attente d’une réponse, et je suis plutôt très ouverte à ce que l’on me propose, mais que ce soit cohérent avec le reste en fait… par contre juste avant, j’ai failli arrêter la vidéo, parce qu’un enfant me pose une question et je dis NON ! et ça, ça me gêne... Parce que je mets de côté une proposition et un argument... je voulais peut-être pas pousser l’analyse trop ailleurs… mais là ça me gêne… voilà, mais pour revenir sur le rire, oui, c’est d’élaborer les sens ensemble 27. Ch : on est plus dans la discussion collective dans laquelle tu t’intègres à ce moment-là en fait ? A : oui, c’est ça voilà… euh... c’est un peu comme… on pourrait le voir comme un débat philosophique… on peut essayer de se convaincre de trouver les arguments et moi je peux me laisser convaincre par ce que je vais entendre. Il y a plusieurs interprétations, du coup, oui, l’idée c’est que pour la situation du comédien, dire que l’on peut apporter plusieurs hypothèses alors que pour d’autres situations on ne peut en apporter qu’une, c’est très difficile d’expliquer aux élèves, à quels moments on peut trouver plusieurs explications et à quel moment il n’y en a qu’une. Les éléments que l’on a vu avant ne nous permet pas de ne tirer qu’un seul film… et là à ce moment-là plusieurs interprétations sont possibles. Et ça je ne l’ai peut-être pas assez développé avec les élèves.
De 14’53 à fin épisode 1 Pourquoi est-ce qu’il se met à rire ? Mais pourquoi … toi tu dis il est pas très discret… mais pourquoi il rit justement ? qu’est-ce que le réalisateur de film veut transmettre à celui qui va …	28. A m’arrête En fait, j’ai quelque chose en tête là… mais pourquoi est-ce qu’il … il y a une idée qui semble devoir être partagées par tous, l’idée… heu…. Si … heu… c’est lui qui a agi, il sait ce qui

acheter… vous dites c'est pour acheter, donner envie Un élève : Peut-être qu'il rigole parce que … inaudible Un autre : En fait il rigole parce qu'il sait qu'il en avait mangé et là ben… Est-ce que c'est pour ça qu'il rigole Un élève, très fort : NON ! Et donc ? il en mange ! il en mange beaucoup, il y revient… à la fin, il en reste, Un tout petit peu Oui, mais donc… il est encore content ! il se dit oooohhh même un tout petit j'ai eu !!!! il est hyper content !!!! Ben pourquoi ? Ben pourquoi ? Parce qu'il en reste Parce qu'il en reste ! et il adore ça ! et donc qu'est-ce que la publicité, elle nous dit là ? On peut en manger tout le temps Alors, on peut en manger tout le temps, c'est super bon Bouai, c'est pas super bon le Boursin… Et qu'on est toujours content d'en avoir Même s'il en reste un tout petit peu. Mais je vous redis que vous n'êtes pas observateurs, au niveau de votre oreille parce que vous avez encore loupé une grosse information… La saveur est là Ah… la saveur est là… ? Non, la saveur existe… la saveur existe, qu'est-ce que ça veut dire ? Inaudible ça veut dire qu'il y a du goût (mais semble répéter ce qui a été dit) Inaudible : 3 enfants parlent en même temps mouai C'est chimique dedans ?! Est-ce que c'est bien ça ? qu'est-ce que veut dire Boursin la saveur existe ? Ça veut dire qu'il est très bon Un autre élève : ça veut dire que même s'il y en a un tout petit peu, ben c'est bon… Ça peut être ça, même s'il en reste un petit peu, il est toujours aussi bon. Est-ce que tu veux bien repasser pour que l'on puisse voir ? T'es un petit rigolo toi, je vois bien ton intention. Qu'est-ce que voudrait dire Boursin, la saveur existe ? c'est une phrase qui est comment niveau grammatical ? Affirmative Très bien !	reste de fromage, il est pas dupe… il sait qu'il en a bouffé les 9/10 et il est comme un gamin devant un cadeau de noël… et derrière la saveur culinaire, l'idée de se dire qu'il y a encore du Boursin c'est l'extase, et après je me suis rendue compte qu'une fois de plus il aurait encore fallu du temps pour creuser Ch : qu'est-ce que tu penses qu'il aurait fallu creuser à ce moment-là ? A : ce qu'il aurait fallu creuser… en fait… ce qui se cache derrière ce moment d'excitation. Mais en fait il est très difficile à comprendre ce moment-là, et de tirer les fils sur une séance… quels sentiments il éprouve, est-ce que c'est de la satisfaction ou est-ce que c'est… essayer de retrouver les éléments qu'il comprend, mais toujours à travers les indices… Ch : donc repartir sur ce qu'il ressent et les émotions, et dégager du sens, faire sens sur cette émotion avec les élèves A : oui, c'est ça, parce que finalement, on ne s'est pas arrêtés dessus, et ça me semble très important… Ch : par rapport à ce moment et à ce sourire A : oui c'est ça, est-ce qu'il y a aussi quelque chose à démêler qui part comme un rire d'addiction, ouai, j'en ai encore mais... une espèce de dépendance à ce fromage. 29. Ch : quelque part quelque chose qui part de la description du rire pour voir ce qu'il peut y avoir derrière et le mettre en hypothèses A : euh… ouai,… quelque part toujours pareil… ce qu'il semble le plus… au regard de ce que l'on a gardé comme hypothèses crédibles, et puis aussi au regard du slogan... et de ce que l'on a analysé… en tout cas, il y a quelque chose, avec ces rires qui ne sont pas si évident, à décrypter … Maintenant avec du recul, je me disais que ce serait hyper intéressant à mettre en scène Ch : quel lien tu fais entre l'étude du support publicitaire et l'idée de rejouer ce rire ? A : un peu comme quand Goigoux parle de se faire le film de … et un peu quelque part le vivre de l'intérieur… partir de quelque chose que l'on aime et de se dire, qu'est-ce qu'il peut y avoir derrière ce rire, peut-être même écrire un récit du « avant, pendant et après », pour mieux comprendre cette histoire et jouer plusieurs émotions... Je trouverais ça hyper intéressant à faire… se dire qu'il y a des émotions, ça ne peut pas le faire… et d'autres ça fait partie des possibles. Un peu comme un metteur en scène, quand il prend une direction d'artistes, en fonction des directions dans lesquelles il veut partir… mais je pense que se mettre à la place du personnage, ça permet de mieux être cohérent avec l'histoire, de mieux en comprendre les rouages… Ch : Pourquoi ? A : ben en fait, tout ça montre que finalement, sur une séance comme ça, on fait des choix et on pourrait en faire 10 autres et on serait toujours dans une éducation à l'image et on tirerait des fils pour la compréhension mais qui seraient

	différents... mais c'est ce qui est intéressant, c'est que c'est pas cloisonné, on met du sens, et le sens est dans tout ce que l'on fait et tout ce que l'on dit… on est tout le temps dans la construction du sens… silence… euh… ben voilà, ce que je pourrais dire.
Début Episode 2 De 17'16 à 17'48 Quel est le document que nous avons étudié, la nature de ce document, c'est quoi ? C'est un court métrage C'est un court métrage et c'est … comment on pourrait appeler ça ? Un court métrage publicitaire Un court métrage publicitaire… et alors est-ce que l'on pourrait dire aussi qu'on a une publicité ou des publicités devant les yeux ?	30. épisode 10 transfert Ch : quel est ton objectif à ce moment-là ? qu'est-ce que tu attends… ? A : passer d'un travail où l'on était sur un spot publicitaire à un côté strictement visuel… être plus sur le message que l'image, comme les affiches, dans la rue. On a vu qu'elles existent sur les spots, mais que l'on voit aussi qu'elles existent sous forme strictement visuelle. Et ça rejoint la démarche que j'ai eue de commencer à entrer dans la séquence d'un point de vue visuel… En fait, sur le support que je proposais, l'idée était de les initier à différents slogans, et le slogan, en comprendre le message. On quittait le scénario, et là, on est que sur les aspects… euh, voir ce qui se cache et voir quel produit de consommation se cache, repérer le slogan et voir ce que ça dit… et je me rappelle que pour le slogan, un mars et ça repart, c'est pas du tout évident pour une génération qui ne l'a pas vécu et pour qui ça ne parle pas. Je me souviens qu'à ce moment-là, je vois le temps passer et que je n'irai pas au bout de ce que j'avais prévu avec le document papier, mais que ce n'est pas grave parce que l'essentiel de la séance a été mené. Voilà…
De 17'48 à 20'23 Oui ! Ben alors est-ce que ce sont des courts métrages ? Non, c'est des images D'accord, là ce sont des images… comment on les appelle dans la vie ces images ? Des photos et y'a des scènes représentées Et comment ça s'appelle, là on pourrait dire que… c'est un peu agaçant quand même que vous n'écoutiez pas… c'est toujours des parasites… là on appelle ça un spot publicitaire AAAh OUI !!! Et là on est sur une affiche publicitaire Ouai mais si ben y'a… y'a quelque chose qui… je sais pas moi, Haribo c'est pas un court métrage ? Tu es en train de dire que l'on peut voir aussi des spots publicitaires de cette affiche Ouai voilà ouai Oui, tout à fait… alors, observez un petit peu// maintenant c'est pas Soan qui me gêne, c'est d'autres élèves qui parlent pendant que je parle. Je crois que l'on a une règle dans cette classe qui est que … et que je pense que l'on a un problème avec les règles que l'on a mises en place en début d'année, c'est pas parce que c'est la maitresse qui parle, c'est parce qu'il y a quelqu'un qui parle que	31. Ch : qu'est-ce que tu attends là ? quels sont tes objectifs ? A : je me rends compte qu'il faut faire le transfert entre un spot publicitaire et le support figé de l'affiche… mais là l'idée, c'était aussi de montrer que finalement, ces messages-là, les affiches publicitaires, les publicités, sous forme iconographique, ça nous entoure et ce sont des supports pour lesquels il va falloir développer des capacités de lecture et il va falloir détecter des choses importantes, un peu comme on peut le faire avec une première de couverture avec des éléments qui vont nous faire des faisceaux d'indices, à travers ce document, comprendre des éléments pour le comprendre… c'est une apprentissage de l'analyse pour ce document. En fait parfois, ils en sont entourés et en fait parfois ils ne prennent pas en compte la deuxième histoire qui s'adresse au consommateur… 32. Ch : si je comprends bien, ce que tu suggères, c'est que là l'objectif, c'est de leur donner des réflexes de lecteurs qui décodent les éléments clés et qui, dans un objectif de lecteur, dans un objectif de lecture, et dans un objectif de citoyen, vont plus loin dans cette lecture A : oui, c'est ça, aller plus loin, dans le sens du décryptage et qu'il ne suffit pas de le dire, qu'il faut l'enseigner… c'est

l'on écoute. Je pense que c'est la base de notre respect. Et de notre travail, me semble-t-il ? en tout cas moi j'ai ça comme objectif de travail. C'est pareil, se préoccuper de sa gomme, de son crayon ou de tout autre chose, c'est un manque de respect. Donc, j'aimerais que l'on regarde plus attentivement ce que l'on a sous les yeux… essayez de voir, vous allez prendre deux minutes, individuellement, sans parler, sans lever le doigt vous dire qu'est-ce que j'ai devant les yeux ? sur quoi on m'interroge ? qu'est-ce que je dois comprendre ? essayez de regarder un petit peu… pour le moment on ne remplit rien, ou dans son ardoise mentale. D'accord ? chhhhut, sans parler ! dans ton ardoise mentale si tu cherches à comprendre quelque chose.	comment je mets… quelles compétences je mets en place ou quelle stratégie je mets en place pour comprendre ce que j'ai devant les yeux… de la même manière, je ne lis pas de la même manière une recette de cuisine ou un poème… 33. Ch : ça rejoint ce que tu me disais sur l'ellipse, voir et comprendre ce que l'on ne voit pas… on est sur l'implicite là ? A : oui, c'est ça, l'entre lignes, c'est un peu le message de l'auteur au-delà de l'histoire qu'est-ce qui se passe derrière... C'est pas juste une barre chocolatée… pour que ce soit agréable à regarder, ça s'adresse… en fait il y a la double lecture. L'immédiateté du consommateur qui va intellectualiser son désir… et moi j'essaye d'éveiller ces enfants-là pour qu'ils soient vigilants à cette double lecture… des consommateurs qui savent et qui ont été initiés… c'est rendre explicite ce qui ne l'est pas et à mon avis c'est un rôle essentiel de l'éducateur… donc c'est presque l'essence de notre travail qui est là.
20'23 à 21'32 Essaye de comprendre ce que je veux de toi à travers ce document. J'ai dit deux minutes Evan, tu lances le … ? par contre on peut plus parler entre soi Silence L'enseignante tourne sur des groupes, inaudible 21'04 C'est bon ? première chose, alors est-ce que c'est intéressant de dire elle connait pas les marques ? J'ai rien dit j'ai rien dit (sur un ton d'excuses) Là le but c'est pas de se dire moi j'connais elle elle connait pas ! alors est-ce que vous avez reconnu les produits qui se cachent derrière ce que vous dites être des marques ? OUI ! Est-ce que tout le monde a reconnu les produits ? OUI…. Est-ce que tout le monde a reconnu les marques ? OUI… en chœur des élèves	34. épisode 11 marque et produit Ch : sur quoi es-tu focalisée à ce moment-là ? qu'est-ce qui justifie ton intervention ? A : j'ai vu que des enfants confondaient marque et produit… et on n'a pas fait un travail en amont… est-ce qu'il fallait en amont voir qu'est-ce qu'un produit, qu'est-ce qu'une marque, parce que j'énonce, mais je ne me suis pas assurée que c'est clair et explicite pour tous… donc je pense que c'est ça qui a fait que je me repenche sur cette question. Peut-être qu'en fait à ce moment-là, d'un point de vue pédagogique, je n'ai peut-être pas assez bien conduit, c'est peut-être pas assez structuré de ma part ou bien est-ce que ça, ça venait à un moment où l'attention n'était pas toute entière et je sentais bien que ça s'épuisait en terme d'attention. En fait, quand j'ai pensé ce travail, je me dis tu vas le faire d'une multiple façon… le décliner et le redécliner… pour qu'après ils soient plus producteurs que récepteurs par rapport à ces slogans et ces marques, après c'est un choix que j'ai fait… 35. Ch : ce que tu es en train de dire c'est que ça aurait pu venir dans un second temps... après maturation… A : oui, c'est ça ou reprendre un spot publicitaire et dégager avec le VPI le slogan, la marque… mais je crois que c'est ce qui était prévu quand même dans mes... on a pu en parler sauf que ça a pu peut être manquer pour qu'ils soient autonomes et le faire avec les documents que je leur avais fourni… une transition… une fois que tout le monde avait compris slogan, marque… après c'est un choix aussi… peut être que ce document permet aussi de se demander qu'est-ce que c'est que la marque… quel est le statut que j'attribue à ce document… est-ce un document d'élaboration de ma pensée, ou un document de synthèse… et dans sa formalisation... il ressemblait plus à un document de synthèse…

De 21’32 à 22’51 Non mais non là… Pourquoi tu dis non ? Parce que ceux qui ont trouvé ils hurlent oui, …. Est-ce que, tout à l’heure on a essayé de comprendre le message de ce spot publicitaire, est-ce que, CHUT ce que je vais vous proposer Pourquoi il y a des flèches dans le… Alors, très bonne question, je vais essayer de répondre à vos questions… donc l’idée… l’idée maintenant, c’est de travailler à deux, écoutez bien, commencez pas à,… écoutez bien ce que je vais vous demander. Vous allez travailler à deux, vous allez déjà essayer de répondre aux questions quelles marques, quels produits… quel slogan, d’accord ? et ensuite, il y a une question qui s’appelle quel message, à votre avis qu’est-ce que j’ai bien voulu dire, qu’est-ce que j’attends de vous dans la question ?	36. Ch : qu’est-ce que tu as en tête ? A : ben c’est exactement, faire le lien avec la vidéo… quelle est la compréhension fine qu’ils peuvent avoir de ce slogan et de ce qui se cache derrière… prendre tous les éléments du spot audio, l’image, le slogan, la détection du contenu et comprendre avec tous ces éléments-là, interpréter et avoir une compréhension fine de ce que ça dit vraiment… c’est un peu comme un message codé… je pourrais lire le message codé mais ça ne m’avancerait pas sur ce que je dois comprendre derrière et c’est ça mon objectif… une fois de plus qu’il soit spectateur compreneur… on dit souvent qu’un enfant qui code c’est pas un enfant qui sait lire tant qu’il comprend pas et qu’il accède pas au sens. C’est un parallèle que je pourrais faire aux enfants… 37. Ch : le son je l’entends, l’image je la vois... ; pourquoi il y a besoin de décoder A : On voit les choses, mais c’est pareil, c’est implicite… les formules des slogans elles utilisent des structures idiomatiques avec des expressions figurées, il y a tout ça à prendre en compte, il y a des mots qu’il faut prendre au second degré... ; c’est tout ce qui touche à la compréhension fine et c’est quelque chose que l’on enseigne pas, la compréhension de l’image... on le fait en maternelle avec l’album… mais des fois faut aller plus loin, voir ce qui raconte quelque chose pour perturber le lecteur… et c’est quelque chose que l’on enseigne pas assez souvent... on est dans une lecture du mot malgré tout ce qui nous inonde, mais le message(,) il est pas que là et il a besoin d’être décrypté… 38. Episode 12 lecture images Ch : et pour toi s’il y avait des fondamentaux pour enseigner cette lecture de l’image qu’est-ce que ce serait ? A : en fait c’est une question dans le sens où probablement je manque de billes sûrement didactiques je pense, je... peut-être que parfois je fonctionne un peu trop instinctivement, maintenant, développer chez les élèves cette capacité à … dès que j’ai quelque chose devant moi, un document, quel qu’il soit au sens large, il faut se poser des questions sur la source… ce fameux questionnement Quintilien, sur tous les éléments périphériques et qui vont me permettre de resserrer et d’avoir une lecture qui va être spécifique en fonction des éléments que je vais avoir décelé de ce document… si c’est iconographique, je vais pas utiliser les mêmes stratégies je pense… donc c’est ça…. utiliser un document dans toutes ces composantes pour avoir un regard aiguisé dès le départ… après, concernant l’image en tant que telle, c’est vrai que je ne sais pas si je sais de façon très très claire quels sont les points qui me semblent cruciaux à enseigner en tout cas c’est ce que je dirais… être capable de tisser un lien, le quand, le qui, le pourquoi, le quand et tout ça orienterait les choses… mais j’ai

	envie de dire que je serais toujours dans l'idée qu'il faut toujours interroger, apprendre et être plein d'incertitudes plutôt qu'être plein de certitudes… moi je sais que j'aime bien dire aux élèves, peut être que, on pense que… et à partir de là ensemble faire du sens… je serais plus sur ça que sur une spécificité de l'image… après j'imagine qu'il y a des fondamentaux…

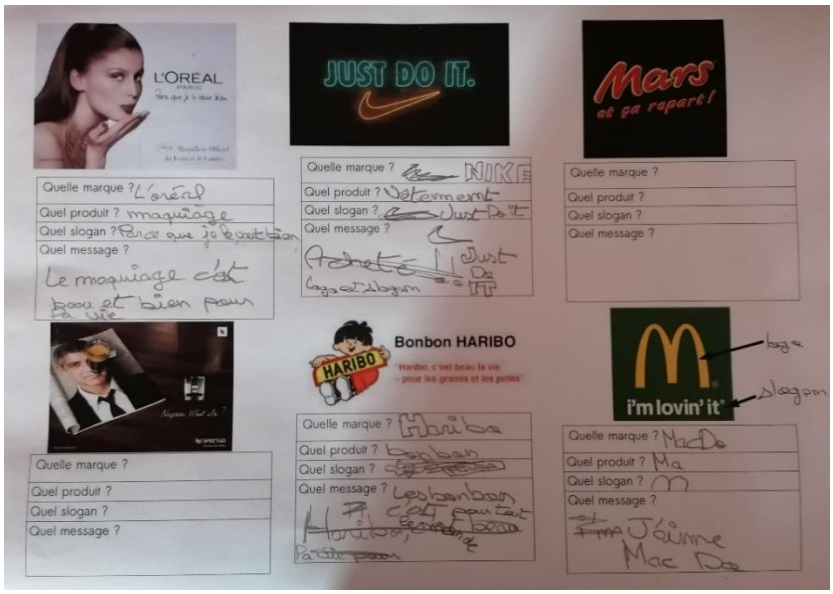
Remarque notée pendant l'auto-confrontation : Le débit et le volume de parole de A sont totalement différents : très rapide et fort en classe, et en entretien, plus lent et tempéré, dans une posture réflexive.

2.2 DOCUMENTS DISTRIBUES AUX ELEVES PENDANT LA SEANCE - PRODUCTION

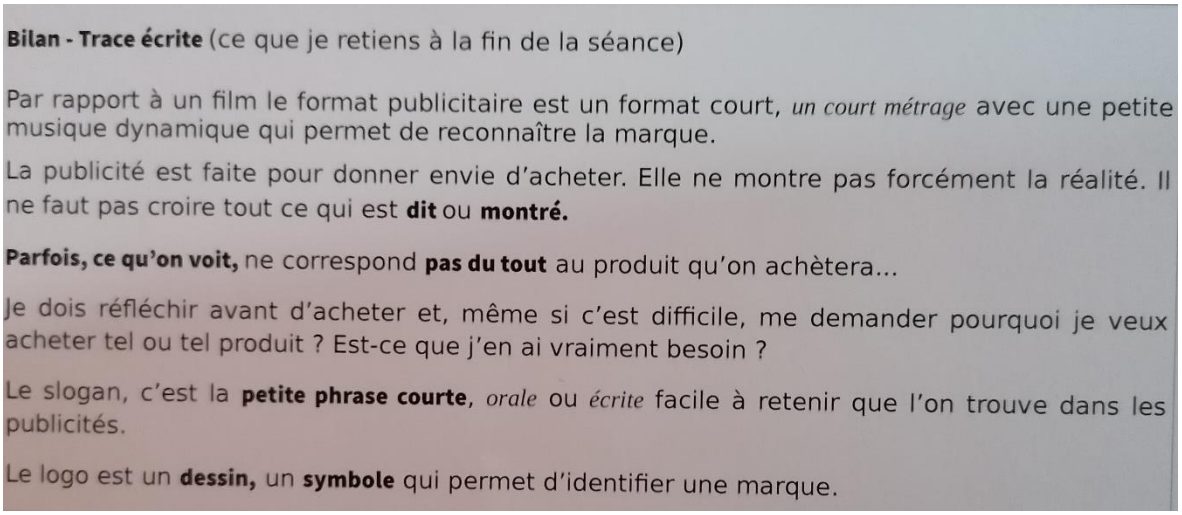
Document A



Document B



Document C



Bilan - Trace écrite (ce que je retiens à la fin de la séance)

Par rapport à un film le format publicitaire est un format court, *un court métrage* avec une petite musique dynamique qui permet de reconnaître la marque.

La publicité est faite pour donner envie d'acheter. Elle ne montre pas forcément la réalité. Il ne faut pas croire tout ce qui est **dit** ou **montré.**

Parfois, ce qu'on voit, ne correspond **pas du tout** au produit qu'on achètera...

Je dois réfléchir avant d'acheter et, même si c'est difficile, me demander pourquoi je veux acheter tel ou tel produit ? Est-ce que j'en ai vraiment besoin ?

Le slogan, c'est la **petite phrase courte**, *orale* ou *écrite* facile à retenir que l'on trouve dans les publicités.

Le logo est un **dessin,** un **symbole** qui permet d'identifier une marque.

2.3 GRILLE PORTRAIT DE A

Invariant du sujet Identité en actes	**BUT** ***POURQUOI ?***	**Sous Buts**	**Règle d'action** ***Comment ?***	**Autres remarques**
Episode 1 : INTRODUCTION en ATTENTE ! ce que j'aime faire, c'est à dire, lancer des choses qui les forcent à se poser des questions	mettiez en action, ou en réflexion	orienter une attention puisqu'ils sont Privé d'un sens enfin d'une partie c'est-à-dire le son	je cherche à susciter je pense les interrogations des enfants provoquer de la déstabilisation	
Ce qui me semble intéressant à ce moment-là c'est l'attente. J'aime bien ça. je pense que ces moments-là où je les laisse vraiment tout seul, c'est des moments que je voudrais et que ne laisse pas assez s'installer. Ouai… en fait oui, c'est des moments que je sais essentiels, que je voudrais que ce soit en grande majorité dans la classe mais parfois j'avoue que le schéma qu'il	Essayer de leur faire comprendre que le son oui, va être important mais que l'on peut déjà décrypter des choses parce que l'on voit.	.		

prenne ce soit au plus près, non pas de ce que j'apprends pour eux, mais … je vais rajouter un élément, je vais rajouter un bout de consigne… mais il faudrait « maintenant tais toi ». conflit/ tension invariant situationnel invariant du sujet visible dans l'extrait C'est pour ça que j'aime bien me voir en attente.				
Je pense que c'est ça mon souci à ce moment-là, d'aiguiser leur analyse	je veux que vraiment les enfants puissent être capable d'être, comment dire, de se focaliser vraiment que sur ce qu'il ont vu, sur des éléments qui peuvent paraitre anodin, parce que des fois on ne voit pas		je conduis les observations grâce à un outil que l'on utilise tout le temps et qui est le questionnement Quintilien pour qu'ils aient des outils qu'ils pourraient ensuite utiliser tout seul.	
Il y avait des observations qui vont se tenir et pour lesquelles je me suis dit, va sur leur terrain, c'est intéressant, ça complète le regard, et ça complète la compréhension et ça montrait aussi que les regards étaient multiples et je me suis autorisée à aller sur leur chemin pour que ça reste concret.				
épisode 2 décrypter comprendre, en douce	à ce moment-là mon objectif est d'essayer à travers cette phrase d'observation	et que collectivement on essaye de reprendre à rebours tous les	et c'est pour ça que j'essaye de tirer les fils pour que les élèves analysent	

	que collectivement on puisse la décrypter	faisceaux d'observation qu'elle a pu prendre pour une phrase	chacun des éléments d'observation. **Analyse lumière** Et donc quand je reviens sur les éléments de la lumière, montrer là aussi que c'est un élément d'observation que l'on voit, qui n'est pas dit et qui donne à comprendre. Donc là, l'idée, c'est que pour les élèves, comprendre des images et donc des films…. Il y a des choses et qu'il faut avoir une habitude, un peu comme on fait quand on lit.	
	je veux que des élèves qui n'auraient pas vu ça puisse expliquer pourquoi c'est en douce. Et je veux que l'on puisse expliquer comment aller chercher comme on le fait quand on fait une compréhension de texte, aller chercher dans les éléments qui justifient la réponse C'est pareil. Conduire une compréhension. Je suis sur des séances qui permettent de voir comment apprendre à comprendre les images Je veux vraiment qu'à chaque fois, ils arrivent à faire le lien entre les hypothèses et les éléments qui leur ont permis de	être capable de reformuler, d'argumenter…. C'est des compétences que je veux développer pour les élèves	là c'est pareil, je prends un élément de la phrase, le « en douce » **recherche éléments visuels** là c'est pareil, quels sont les éléments visuels qui t'ont permis de dire que c'était en douce. Quand je disais tout à l'heure que je n'interdis rien, le en douce… peut être qu'il n'arrive pas comme ça…	

	formuler ces hypothèses			
C'est révélateur de ce que j'aime faire dans les séances. Les séances autour de l'image, sur des choses différentes de d'habitude… on n'est pas hors cadre… dans comprendre le monde à travers les images il y a aussi cette idée de comprendre le monde à travers le vocabulaire				
épisode 3 lexique	comprendre le monde et le vocabulaire		**Développer l'interaction collective, le conflit socio- cognitif pour faire émerger le sens** Discuter avec les élèves que ce ne sont pas que les images, il y a le sens, et pour ça on met des mots…	**<u>Référence au prescrit</u>** autour de l'image, sur des choses différentes de d'habitude… on n'est pas hors cadre… dans comprendre le monde à travers les images il y a aussi cette idée de comprendre le monde à travers le vocabulaire
épisode 4 décrypter comprendre 1 seul comédien Moi je sais que c'est le même comédien qui joue une même personne et ça je veux qu'ils le comprennent. L'idée ce n'est pas de dire tout de suite tension 2 invariant situation/ sujet	Mais je dois conduire les observations des élèves dans un chemin pour voir je ne suis pas là pour donner les réponses, je suis là pour tirer le fil de leurs interrogations…	développer pour justifier c'est le même homme ou ce n'est pas le même homme	« comment les hypothèses que je mets en œuvre, elles tiennent jusqu'au bout ? » 41'18 l'idée ce n'est pas de dire tout de suite…(plus loin) sinon ça veut dire que je ne nourris pas l'interrogation collective mettre en avant tout ce qu'ils ont pu dire et même les mettre devant leurs propres	

			incohérences pour avancer.. Mais l'idée, c'est que je ne donne pas tout le temps la réponse, et que n'ai pas tout le temps LA seule et unique réponse. En fait je pars du principe que si une élève avance un argument qui tient la route tout au long de notre observation et qui n'est pas contredit par les éléments que l'on va voir… et ben peut-être… en fait, c'est aussi ce que l'on va demander aux élèves dans des productions d'écrits… c'est la cohérence. en fait si ce n'est pas le chemin que moi j'ai emprunté, j'accepte tout au long de l'échange.	
épisode 5 : enjeu de la publicité j'aime bien revenir sur derrière il y a un réalisateur… comme en littérature il y a un auteur…	D'avoir une compréhension lucide, un éclairage suffisant pour se détacher… euh… du film et comprendre les rouages et ce qui se passe derrière Parce que je pense qu'ils sont extrêmement manipulables à cet âge-là et ça me semble hyper important de faire l'éducation à décrypter ce qu'il se cache derrière la première histoire… ce que j'appelle la première histoire.	je veux qu'ils soient capables, qu'ils soient capables d'accéder au deuxième niveau, au niveau de la compréhension, sinon, je me suis fait avoir par le film. C'est comme quand on fait des analyses littéraires ou des analyses de film…	**<u>Analyse émotion</u>** Pourquoi j'ai été ému, pourquoi j'ai pleuré, j'ai eu peur… c'est aussi ce qui permet à certain enfant de se distancier et de dire là on est dans la fiction, là on est dans la réalité, parce qu'ils n'ont pas les éléments d'analyse pour dire, ah ouai mais là… **Analyse bande son, musique** moi-même maintenant dans un film d'horreur, quand j'ai trop les pétoches… la	

	On pourrait dire que c'est une autre histoire… c'est un peu l'idée que je cherche aussi… il y a aussi de l'éducation citoyenne, de l'éducation au média… au-delà		musique derrière, elle est juste là pour que tu sois terrorisée… quand j'ai trop peur et que je me laisse gagner par la première histoire… quand j'ai vraiment trop peur, je pense au caméraman, je passe de l'autre côté et j'ai plus peur…	
épisode 6 : infirmer hypothèse plusieurs personnages	je souhaite que l'élève soit constructeur d'un sens de l'autre côté, c'est la première histoire, il faut qu'ils aient compris l'histoire	dans la plupart des publicités, c'est hyper construit, il y a plusieurs messages qui sont intégrés et dont on n'a pas conscience quand on n'est pas un lecteur d'image expérimenté, mais ça marche quand même. Lors que par exemple dans un dessin humoristique, ou dans certains documents en histoire ou en géographie, si on n'a pas été initié à cette lecture d'image, on passe à côté de cette lecture fine de l'histoire… *lire les différentes histoires :* *règles d'action tellement prégnante que sous but ? but ?*	**Conflit socio-cognitif, hypothèses -> recherches d'éléments - // lecture** ben on va retourner dans le texte pour voir s'il y a des éléments qui apportent, valider ou invalider nos hypothèses. L'idée c'est que l'on va retourner sur la vidéo pour voir si d'autres moments apportent des éléments et que l'on va se référer au texte, voir si les deux hypothèses se tiennent ou si a moment donné on trouve d'autres éléments qui vont nous orienter plus vers un chemin que vers l'autre. Avoir une autre compréhension plus fine, comme on le fait dans le texte, et redonner à voir les éléments, revenir à l'essentiel, ce que l'on voit, qui est donné à voir, les éléments	Manifeste mise en tension 2 invariant sujet/ situation il y a plusieurs hypothèses… je finis clairement par leur dire, bon ben voilà, c'est comme ça et voilà ce qu'il faut comprendre parce que sinon ça pourrait durer quoi…. je réfléchis…. Euh… durant ce temps…

Episode 7 le son	Et leur apprendre que dans un message publicitaire, ça dit des choses aussi dans ce que l'on entend, et donc là oui, je mets maintenant le son pour qu'ils essayent de récupérer d'autres informations,	qui peut être pourraient éclairer ou confirmer ou on les hypothèses…	L'idée, c'est en fait est ce que le son nous donne des informations que l'on avait pas jusqu'à lors…. c'est hyper clair dans ma tête, je pense à ce moment-là que me consigne veut bien scinder les deux, mais j'ai l'impression que les mots que je dis sont déjà orientés vers un élève qui aurait déjà compris vers où je veux aller	+ Implicite explicite : règle d'action sous-jacente, être explicite, lisible pour tous les élèves
c'est toujours que ce qui m'intéresse c'est pas que tout le monde soit d'accord… ce qui m'intéresse c'est que chacun développe des capacités de compréhension,	mais c'est que visiblement, un élève n'a pas pris la même trajectoire, donc il faut l'entendre et essayer de gérer le problème, développe des capacités de compréhension	et moi je suis toujours intimement convaincue que c'est en démêlant collectivement un point de tension que l'on fait avancer les enfants…. qu'ils puissent argumenter ou contre argumenter	Elle a pas tout compris et en expliquant, les autres vont trouver des indices intéressant ou lui dire, ben non, là ton hypothèse, elle marche pas… **Lâcher prise de la séance préparée** Alors oui, ben parfois, d'une séance qui tient dans les temps… bien ficelée, bouclée…. Mais… ben tant pis !	
Episode 8 caractéristique narration audiovisuelle c'est un élément hyper important au cinéma, en tout cas dans les films… la structuration spatio temporelle, ça participe de la compréhension	être capable de comprendre ce qui n'est pas montré, comme en littérature, les choses non dites, dans les blancs du texte, là c'est ça en fait… c'est le noir de la caméra,			participent de la construction pour comprendre les messages audiovisuels
épisode 9 le rire !	analyse poétique… parce que	convaincre de trouver les	dire que l'on peut apporter plusieurs	

je suis pas forcément en attente d'une réponse, et je suis plutôt très ouverte à ce que l'on me propose, mais que ce soit cohérent avec le reste en fait	finalement, il peut y avoir plusieurs interprétations Là ce qui est intéressant, on peut l'avoir en, en fait plusieurs lectures d'élaborer les sens ensemble	arguments et moi je peux me laisser convaincre par ce que je vais entendre	hypothèses alors que pour d'autres situations on ne peut en apporter qu'une, c'est très difficile d'expliquer aux élèves, à quels moments on peut trouver plusieurs explications et à quel moment il n'y en a qu'une	
Aparté dans le rire par contre juste avant, j'ai failli arrêter la vidéo, parce qu'un enfant me pose une question et je dis NON ! et ça ça me gêne.. Parce que je mets de côté une proposition et un argument... je voulais peut-être pas pousser l'analyse trop ailleurs… mais là ça me gêne…				Liens avec la lecture et le débat philosophique *on pourrait le voir comme un débat philosophique…* A voir comprendre et débat interprétatif
Un peu comme un metteur en scène, quand il prend une direction d'artistes, en fonction des directions dans lesquelles il veut partir… mais je pense que se mettre à la place du personnage, ça permet de mieux être cohérent avec l'histoire, de mieux en comprendre les rouages… ben en fait, tout ça montre que finalement, sur une séance comme ça, on fait des choix et	ce qu'il aurait fallu creuser… en fait… ce qui se cache derrière ce moment d'excitation. ….		-Mais en fait il est très difficile à comprendre ce moment-là et de tirer les fils sur une séance… -quels sentiments il éprouve, est ce que c'est de la satisfaction -Essayer de retrouver les éléments qu'il comprend, mais toujours à travers les indices… -démêler -Maintenant avec du recul, je me disais que ce serait hyper intéressant à mettre en scène…..	après je me suis rendue compte, qu'une fois de plus il aurait encore fallu du temps pour creuser **facteur temps** **lien avec théâtre, jeu, simulation pour compréhension** **lien explicite avec enseignement lecture** **A fait du théâtre**

on pourrait en faire 10 autres et on serait toujours dans une éducation à l'image et on tirerait des fils pour la compréhension mais qui seraient différents... mais c'est ce qui est intéressant, c'est que c'est pas cloisonné, on met du sens, et le sens est dans tout ce que l'on fait et tout ce que l'on dit… dont on est tout le temps dans la construction du sens….			-un peu comme quand Goigoux parle de se faire le film de …. Et un peu quelque part le vivre de l'intérieur	
Episode 10 transfert moi j'essaye d'éveiller ces enfants-là pour qu'ils soient vigilants à cette double lecture… des consommateurs qui savent et qui ont été initiés	passer d'un travail où l'on était sur un spot publicitaire à un côté strictement visuel l'idée était de les initier à différents slogans, et le slogan, en comprendre le message. faire le transfert entre un spot publicitaire et le support figé de l'affiche	être plus sur le message que l'image, comme les affiches, dans la rue repérer le slogan et voir ce que ça dit… montrer que finalement, ces messages-là, les affiches publicitaires, les publicités, sous forme iconographique, ça nous entoure et ce sont des supports pour lesquels il va falloir développer des capacités de lecture et il va falloir détecter des choses importants	Et ça rejoint la démarche que j'ai eue de commencer à entrer dans la séquence d'un point de vue visuel… un peu comme on peut le faire avec une première de couverture avec des éléments qui vont nous faire des faisceaux d'indices, à travers ce document, comprendre des éléments pour le comprendre l'analyse pour ce document (prendre en) compte la deuxième histoire qui s'adresse au consommateur il faut l'enseigner… c'est comment je mets… quelles compétences je mets en place ou quelle	Je me souviens qu'à ce moment-là, je vois le temps passer et que je n'irai pas au bout de ce que j'avais prévu avec le document papier, mais que ce n'est pas grave parce que l'essentiel de la séance a été mené. **Le temps, souci constant de l'arrière plan**

à mon avis c'est un rôle essentiel de l'éducateur… donc c'est presque l'essence de notre travail qui est là.	rendre explicite ce qui ne l''est pas		stratégie je mets en place pour comprendre ce que j'ai devant les yeux… de la même manière je ne lis pas de la même manière une recette de cuisine ou un poème… la double lecture l'entre lignes	
épisode 11 marque et produit c'est quelque chose que l'on enseigne pas assez souvent.. on est dans une lecture du mot malgré tout ce qui nous inonde, mais le message il est pas que l'à et il a besoin d'être décrypté….	faire le lien avec la vidéo… quelle est la compréhension fine qu'ils peuvent avoir de ce slogan et de ce qui se cache derrière ce que je dois comprendre derrière et c'est ça mon objectif… une fois de plus qu'il soit spectateur compreneur…	prendre tous les éléments du spot audio, l'image, le slogan, la détection du contenu et comprendre avec tous ces éléments-là, interpréter et avoir une compréhension fine de ce que ça dit vraiment… c'est un peu comme un message codé	reprendre un spot publicitaire et dégager avec le VPI le slogan, la marque… peut être que ce document permet aussi de se demander qu'est-ce que c'est que la marque… quel est le statut que j'attribue à ce document… est-ce un document d'élaboration de ma pensé, ou un document de synthèse… et dans sa formalisation.. il ressemblait plus à un document de synthèse… **décoder // explicite avec lecture** on dit souvent qu'un enfant qui code c'est pas un enfant qui sait lire tant qu'il comprend pas et qu'il accède pas au sens. C'est un parallèle que je pourrais faire aux enfants On voit les choses, mais c'est pareil,	*A regrette de ne pas avoir été assez explicite sur la différence marque produit, se rend compte que les élèves sont passés à côté… elle envisage des remédiations à son action… ce qu'elle aurait aimé faire*

			c'est implicite… les formules des slogans elles utilisent des structures idiomatiques avec des expressions figurées, **il y a tout ça à prendre en compte, il y a des mots qu'il faut prendre au second degré.**. ; c'est tout ce qui touche à la compréhension fine et c'est quelque chose que l'on enseigne pas, la compréhension de l'image	
Episode 12 lecture images -je manque de billes sûrement didactiques je pense, je.. peut-être que parfois je fonctionne un peu trop instinctivement -mais j'ai envie de dire que je serais toujours dans l'idée qu'il faut toujours interroger, apprendre et être plein d'incertitudes plutôt qu'être plein de certitudes -moi je sais que j'aime bien dire aux élèves, peut être que, on pense que… et à partir de là ensemble faire du sens… je serais plus sur ça que sur une spécificité de l'image… après j'imagine qu'il y a des fondamentaux….	il faut se poser des questions sur la source… être capable de tisser un lien, le quand, le qui le pourquoi le	je vais pas utiliser les mêmes stratégies je pense… donc c'est ça…. Utiliser un document dans toutes ces composantes pour avoir un regard aiguisé dès le départ	ce fameux questionnement Quintilien sur tous les éléments périphériques et qui vont me permettre de resserrer et d'avoir une lecture qui va être spécifique en fonction des éléments que je vais avoir décelé de ce document	si c'est iconographique, … après, concernant l'image en tant que tel, c'est vrai que je ne sais pas si je sais de façon très très claire quels sont les points qui me semblent cruciaux à enseigner en tout cas c'est ce que je dirais

Remarques : Fin de phrase ou d'explication : voilà - On : 118 occurrences clairsemé dans le doc

J'aime et assimilés : 5 occurrences dans l'auto-confrontation

3. Enseignante B

3.1 ENTRETIEN PREALABLE A L'AUTO-CONFRONTATION

Ch : Est-ce que tu peux reformuler ta profession, la discipline dans laquelle tu enseignes, et les élèves dont tu as la charge cette année peut-être ?

B : Moi je suis professeur de Français en collège à mi-temps, et depuis 9 ans maintenant, je suis formatrice premier degré à l'INSPE par rapport au français.

Ch : Dans ce cadre-là, tu as des Master 1 qui préparent le concours et …

B : Oui des master 1 qui préparent le concours ou des master 2 qui repréparent le concours ou qui sont en stagiairisation. Donc suivi de stagiaire et là, les élèves du collège, cette année j'ai les élèves de 4ème et là, pour le club, on ouvre à tous les élèves intéressés. Il y a des élèves de 3ème que j'avais l'année dernière, plus un élève, non deux de 5ème, et jusqu'il y a deux semaines, deux élèves de quatrième de mes classes, mais qui se sont arrêtés parce qu'ils ont perdu goût au projet. Il y a trois âges et le gros morceau ce sont les élèves de 3ème.

Ch : Est-ce que tu peux préciser, avec le club média le projet que tu mènes cette année ?

B : J'ai été sollicitée par F. G. de Canopé, parce qu'il mène un concours de création audiovisuelle l'année prochaine et ils avaient besoin de l'expérimenter cette année avec des personnes de différents profils, ils cherchaient un enseignant de collège, un enseignant de premier degré et quelqu'un qui ne serait pas enseignant mais qui travaillerait en maison de quartier ou dans le cadre de l'enseignement périscolaire. On expérimente chacun de notre côté, on avait l'intention de correspondre, mais on est chacun tellement pris par le temps que l'on n'a pas le temps de correspondre. L'idée, c'est que l'on déblaie chacun un petit peu le terrain et que l'on fasse un retour en fin d'année sur les éléments facilitateurs et les obstacles que l'on a pu rencontrer de manière à ce que l'année prochaine, quand ils vont mettre en œuvre le concours, à partir de ce retour d'expériences, ils puissent un peu anticiper là-dessus.

Ch : Tu as eu l'occasion de réfléchir, toi, aux obstacles et aux éléments facilitateurs ?

B : Oui, on en a discuté un peu avec Céline et on en pensait un peu la même chose. Cette année, c'est quand même le contexte particulier de la période de grève qui a fait qu'il y a plein de séances qui ont sauté à cause de ça. Moi sur mon temps PS c'est le cas, elle en classe entière c'est le cas. C'est un vrai obstacle. Les courts métrages doivent être prêts début mars, après on a fait un rétro planning pour savoir comment récupérer avec toute latitude parce que l'on a commencé début octobre.

Ch : C'est une contrainte d'agenda qui vous sclérose dans le temps…

B : Oui, c'est ça, mais comme on avait peu de souplesse initialement, ça laisse peu de marge, après que ce soit en temps contraint, c'est aussi intéressant quand on travaille, savoir que l'on travaille avec tant de temps que ça, ça oblige à être efficace.

Les éléments facilitateurs en ce qui me concerne, c'est que comme c'est un club, j'ai des élèves qui sont super motivés. Et ils ne sont pas très nombreux donc j'ai pas du tout de discipline à faire. Là, la séance que l'on vient de faire était très intéressante, je leur ai dit que l'on avait peu de temps et qu'il fallait avoir des images à la fin de la séance. En peu de temps, ils ont produit et ils étaient très autonomes. Ça c'était très intéressant.

Ch : Si on revient au projet, quel était votre cadre ?

B : Oui, c'est 1, 2, 3, on court. Le 1 c'est pour une émotion, et là, c'était la surprise. 2, c'est pour les deux mots clés, qui sont [süri] et [pin] (7'30). C'est phonétique, et 3 parce que le court métrage doit faire trois minutes au maximum.

Ch : Tu peux préciser, est-ce en court, ou on court ?

B : En court, en court métrage. Donc ça c'est le cahier des charges. Dans les éléments facilitateurs aussi proposés par Canopé, on a Sonie Broussard qui travaille dans les métiers du cinéma, qui intervient trois fois dans l'année. On a fait les mêmes choix, c'est d'intervenir pour lancer le storyboard, pour lancer le tournage et pour lancer le montage. Ça c'est facilitateur dans le sens où nous, enseignantes, on n'a pas besoin de maîtriser tout ce volet-là pour … c'est le domaine technique et ça c'est très rassurant. Et là où ça a été plus compliqué, c'est qu'il a fallu caler nos agendas et tu vois, là, comme elle vient demain, aujourd'hui on a fait une séance de tournage qui n'était pas prévue.

Ch : Quand tu parles des aspects techniques, de quoi tu parles exactement, quand tu dis que c'est rassurant d'avoir quelqu'un qui vient pour tous les aspects techniques, on n'a pas besoin de maitriser tout ça, est-ce que tu peux expliciter un petit peu à quoi tu fais référence ?

B : En fait, réaliser un film, c'est quelque chose que je n'avais jamais fait. Moi je travaille beaucoup sur la lecture, c'est le cinéma en réception, je suis sur Collège et Cinéma depuis des années, j'anime la formation sur Ecole et Cinéma depuis des années, donc en lecture, je me sens suffisamment à l'aise pour le prendre en charge, en revanche, sur la production, je connais la théorie, je ne suis jamais passée à la pratique. Je n'avais jamais réalisé de court métrage encore moins avec les élèves. En revanche pour le reste… on devait utiliser des téléphones portables ou des tablettes, moi je ne me sens pas du tout à l'aise avec ces outils-là, donc je suis contente d'avoir, de recevoir une aide, le montage j'ai vu faire, mais je n'ai jamais fait moi-même, c'est ça que j'appelle la dimension technique. Et puis quand les élèves ont fait leur scénario, ils étaient assez ambitieux, donc… je ne savais pas si c'était réalisable avec les moyens dont on disposait et le temps dont on disposait. J'ai appelé Sonia pour savoir… Les enfants avaient très envie d'associer image réelle et images d'animation, je trouvais que c'était une très bonne idée, mais j'avais besoin de savoir dans quelle mesure c'était faisable ou réalisable. C'était vraiment chouette, mais je ne savais pas si c'était jouable.

Ch : Quels sont les enseignements du même type… tu es enseignante en français, tu ne fais pas que du lien avec le cinéma… j'ai essayé de prendre quelque chose de plus large. Qu'est-ce que tu fais dans tes classes qui relève du même modèle, du même champ d'action ? 11'25

B : Il y a énormément de choses. Tout ce qui va concerner la lecture et l'écriture. Si je travaille avec le cinéma, c'est l'idée, leur montrer que des processus de lecture d'images auxquels ils sont relativement familiers, on peut aussi facilement les transférer dès lors que l'on est en étude d'œuvres littéraires. Tu vois, comprendre l'ellipse avec les films, ils comprennent plus facilement. C'est la même chose pour le déroulement chronologique, les bouleversements chronologiques, dans les séries, ils sont habitués à avoir un déroulement qui ne soit pas linéaire. Donc faire le parallèle avec… quand on va retrouver cette situation de lecture et ça rend les choses plus faciles, se repérer parmi toute une galerie de personnages. Quand ils regardent des films, quand ils regardent une série, ils mettent en place des stratégies. Donc ça, ça fonctionne. Face à un roman qui aurait beaucoup, beaucoup de personnages, qu'est-ce que je pourrais dire d'autre aussi, j'étais sur les stratégies de lecture. Ah oui euh, ce qui est difficile pour les élèves qui sont pas des lecteurs experts c'est de fabriquer des images mentales aussi, donc là, c'est une 2e dimension en passant par le travail sur… sur l'image et sur le cinéma, les élèves se fabriquent des images mentales, ce qui fait que quand ? doit lire ensuite … euh… je sais pas, là on

va travailler sur « le bonheur des dames » de Zola, certains élèves disent qu'ils ne comprennent rien à cause des descriptions parce que ça renvoie à rien de concret, là j'ai travaillé sur les films qui se passeraient au XIXème parce que ça permet aux élèves de se représenter et se faire l'image mentale. Ils peuvent se repérer sur cette deuxième dimension, mais il y a aussi une troisième dimension. Ça me reviendra peut-être…

Ch : Là tu fais référence à l'imaginaire de référence en fait, si certains postulent qu'à cause des écrans ça bloque aussi cet imaginaire, l'imagination, et toi tu t'en sers comme point d'appui si je comprends bien, tu t'appuies sur la lecture audio visuelle pour renforcer les compétences du lire, de l'écrire et en maitrise de la langue.

B : Si je récapitule, il y a tous les procédés littéraires qui sont… qui sont utilisés en littérature, qu'on va retrouver au cinéma ou dans les séries, il y va y avoir des images mentales, c'est à dire d'avoir retrouvé un univers de références qui sont plus faciles à mobiliser et puis la 3e… Ah Ben si t'as vu tu vois, à chaque fois, ah oui… les élèves, quand on travaille sur la lecture, je leur explique qu'il faut qu'il se fabriquent un petit film dans leur tête, quand ils lisent des mots, ça doit être un petit cinéma dans leur tête et qu'ils sont des petits metteurs en scène et qu'ils doivent se projeter un film de l'histoire donc, que les personnages, les lieux… ça doit correspondre aussi à quelque chose de concret et donc le film permet d'associer étude de texte littéraire et étude de film. Ça illustre en fait.

C'est encore plus vrai quand on travaille sur l'adaptation. Ça c'est autant plus intéressant quand on travaille ça en 4e, on travaille sur Roméo et Juliette, et le fait de confronter l'étude de Roméo et Juliette pièce hyper difficile, en plus pour les élèves pas forcément très lecteurs, et puis différentes adaptations de Roméo et Juliette. Par exemple le film de Zeffirelli qui est très très semblables et qui se passe à la même époque, il est très proche du texte lui-même. C'est quasiment la traduction que l'on a utilisée. Ou bien la version de Baz Luhrmann qui se passe de nos jours aux États-Unis dans un univers complètement différent. Ou bien encore West Side Story, ça montre encore aux élèves qu'à partir d'une même trame littéraire on va pouvoir en extraire différentes adaptations. Donc en lecture il y a tous ces rapprochements-là. C'est très riche et il y a aussi la production. C'est la même technique et là aussi on va pouvoir s'appuyer sur le cinéma. L'adapter en littérature.

Ch : Comment en es-tu venue à utiliser le cinéma dans tes classes ?

B : Je n'ai pas trop réfléchi, l'explication qui me vient c'est que c'est toujours plus facile de communiquer un goût et un attrait pour les choses que l'on aime. Ma mission c'est de travailler sur dire lire écrire et comprendre le fonctionnement de la langue avec les élèves, après c'est aussi l'histoire et la question de donner du sens à ce que l'on enseigne. Ça permet de travailler sur la motivation. On sait que c'est un levier important et pas toujours facile à travailler. Mon goût personnel pour le cinéma m'a amenée à le tester en classe. Puis c'est aussi le fait d'avoir un retour positif, en chaque fin d'année je demande aux élèves de faire un petit bilan sur ce qu'ils ont trouvé appréciable dans ma pratique notamment, et chaque année il s'avère que les références au cinéma reviennent et ancrent les commentaires des élèves et les apprentissages dans le réel. J'essaye de leur demander ce qui leur a permis d'être plus motivé et de progresser, et école et cinéma revient chaque année. En plus, ce que les élèves mettent en avant m'intéresse, ça correspond à *aller voir le film dans une salle,* et c'est l'un des premiers objectifs de collège et cinéma. Ils aiment voir des films vers lesquels ils n'iraient pas d'eux-mêmes. Ils aiment avoir des clés de lecture d'image. Ils aiment toute la partie technique, le travail sur le rythme, le travail sur le montage, le travail sur le cadrage… Ça les intéresse bien, ils aiment aussi aller voir plusieurs films dans l'année pour pouvoir les comparer. Les voir me faire ce retour-là en fin d'année, je trouve ça super intéressant.

Ch : Tu ne travailles que les supports cinématographiques du coup, tu ne travailles pas d'autres supports audiovisuels du type documentaire, du type… tu travailles vraiment qu'avec le cinéma ?

B : Alors, les 3 Films de Collège et Cinéma c'est un incontournable, on travaille à partir de là chaque année, et je construis ma programmation à partir de ces films-là. J'essaye de voir à quel point du programme ça peut correspondre, je fais des liens en littérature pour établir des passerelles. Après… d'autres supports, si, ça peut arriver à l'occasion. Je ne recherche pas absolument, mais si ça peut arriver.

Ch : Comment ça se passe, c'est selon ensuite comment tu arrives à faire des liens entre les éléments si j'ai bien compris ?

B : C'est ça. Je citais tout à l'heure *au bonheur des dames* et je sais que sur le site de la BNF il y a des petites capsules vidéos très intéressantes. Donc ces supports-là, je peux être amenée à les utiliser.

Ch : Et là tu les utilises avec le même procédé de lecture d'image ?

B : Peut-être moins avec le documentaire… là peut-être au moins. Je l'utilise plus en recueil d'informations mais peut-être que… oui, moins avec le regard critique, par contre le regard critique sur l'image on peut aussi l'avoir avec l'image de presse. Avec la documentaliste on a monté une classe à PEM… à projets d'éducation aux médias… Et là oui, on travaille plus sur l'image, et là vraiment avec le regard critique cette fois-ci

Ch : De fait, pas forcément avec le récit…, sur tout un éventail de genres audiovisuels.

B : Oui beaucoup sur la photo de presse en fait, le dessin de presse aussi. Cette année c'était nos 2 entrées principales.

3.2 RETRANSCRIPTION VIDEO/ ENTRETIEN

3.2.1 LE CADRE DE LA SEANCE : DEROULEMENT GENERAL

Prise de notes en situation

7 élèves, sur un club média, projet de création audiovisuelle

Les élèves sont sur une séance de construction du scénario

Durée	Episodes	
	Introduction de séance Se souvenir ce que l'on a fait, le début du scénario décidé ensemble (Ferme la porte)	ORAL COLL
1'	Eclaircir les zones d'ombre Y a-t-il du flou ? intervention sur le storyboard. L'apparence de la souris : qu'est-ce qu'on lui laisse comme trace de souris quand elle revient dans le monde réel Propositions des élèves : si… alors (la formulation n'est pas obligatoire, mais c'est ce qui ressort)	Interactions, propositions des élèves Prises de décisions élèves, négociées

3’35	Choix modalité décision, vote ? Tout le monde OK sur la queue, il n’y a peut-être pas besoin de voter On précise le procédé, à la manière cartoon, on resserre sur la queue	
4’30	Question des élèves : y a-t-il d’autres question que les élèves se posent ? sur les étapes du story board, de façon à avancer plus préciser là dans le détail Comment la sœur se fait-elle aspirer ? le voit-on ou pas ? L’enseignante précise que l’on doit trancher ces questions-là avant que les élèves avancent plus. Des élèves font des propositions pour éclaircir cette étape.	
7’	Les propositions des élèves modifient le scénario… durée du film à ne pas dépasser.	Difficulté : cadrage du scénario contre nouvelles propositions des élèves qui conduisent à modifier et s’écartent
7’50	Schéma au tableau pour récapituler	
9’15	Notion ellipse introduite Un élève rebondit et sa proposition changerait à nouveau l’histoire Elle est écartée	
10’15	Retour sur la schématisation Synthétisation Retour sur le thème « surprise »	
11’18	Comment créer la surprise du spectateur Les élèves proposent des procédés du surprenant 1er effet de surprise avec la pixellisation	
12’35	Le second moment de surprise Comment voyez-vous le petit film dans votre tête ? Un élève propose, mais on s’éloigne… recentrage Nouvelle proposition : construire l’image à l’intérieur de l’écran, faire charger l’écran Une autre élève : choisir l’effet de surprise chez l’autre personnage	
14’40	Synthèse de l’enseignante pour choisir	Fonctionnement enseignante : Evolution sur le scénario => synthétiser pour laisser le choix, choisir un procédé
16’	Les enfants n’entrent pas dans le vote, ils restent force de propositions et continuent à faire évoluer le scénario Pour faire comprendre au spectateur ce qu’il s’est passé	
17’	Reprise des étapes par l’enseignante : se projeter, réflexion, tournage, montage On peut couper au montage si redondant, mais pas enlever	
17’35	Bande 2 un élève s’en va Option 1 : du fauteuil on glisse vers l’écran Option 2 : le personnage est directement apparu à l’écran Option 3 : le personnage apparait progressivement à l’écran On vote, égalité, on tranche, option 3 Justif : ce moment est clé, charnière, il faut s’entendre sur ce point avant	
1’30	Les deux groupes travaillent à la construction du storyboard	

	L'enseignante passe sur les groupes : retour à l'essentiel, ne pas figurer les détails, rester dans les personnages bâton, penser aux cadrages… rester sur l'essentiel On commence le tournage le 17-12 on aura 2 ou 3 décembre	
3'45	Autonomie des élèves sur les groupes, l'enseignante intervient si demande (travail en groupes ou indiv selon les configurations)	
	Une élève seule sur le groupe interagit avec l'enseignante	Grosse grêle, on entend moins bien
6'57	Proposition diffuse… une lune un peu étrange, une lune rosée… facteur explicatif potentiel de la pixellisation	
7'50	Toi tu es sur le début Valentine… les groupes se sont repartis le scénario Réflexion autour du double écran pour le scénario du début, 1er groupe Noter les deux propositions… voir ce qui est réalisable Le rôle du père dans le scénario : les élèves associent leur vécu à la réflexion	Les groupes continuent à interagir en même temps qu'ils produisent, le scénario continue de s'échafauder
11'30	Travail autonome sans interaction	
12'30	A qui est la feuille entrer dans le jeu ? Dans le scénario, on a besoin de qq chose de très sommaire, ce qu'on a à l'écran et comment on le capte	
13'20	Il vous restera deux séances à partir d'aujourd'hui pour le story-board Passage sur le groupe 2 : est-ce que 4 plans suffisent, d'après l'échange, oui… passer sur les autres groupes pour aider Echange interne, les élèves expliquent et argumentent Réflexion sur les plans : s'approcher, s'éloigner, signification Séparation d'écran : quand dans les films l'écran est séparé en deux ? Si on fait ce choix là c'est que ça a du sens… 3ème bande	Petite parenthèse sur la voix off… ce paramètre n'a pas été discuté ce jour
'30	Passage sur le troisième groupe Est-ce que le film commence à se constituer dans votre tête ? Retour sur le fait qu'on n'entre pas dans les détails, il s'agit d'un écrit de travail Pas d'interaction sur ce groupe, les élèves continuent à produire. Les élèves semblent très appliqués. L'interaction part des questions de l'enseignante, pas des questions des élèves sur ce groupe. Le questionnement porte sur le masque… le père va-t-il porter un masque…(un élève propose une nouvelle piste qui redirige le scénario)	
4'25	Ça sonne… réaction des élèves, ah non ! Réflexion sur le pourquoi du retard, logistique Marque la fin de la séance L'enseignante garde les story-board et donne rdv le jeudi suivant Donne l'objectif suivant : terminer les story-boards, pour avancer ensuite sur les dessins des jeux	

3.2.2 RETRANSCRIPTION VIDEO – ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION DE B

Vidéo : film de la classe	Entretien d'autoconfrontation
De 0 à 1'40 Soit on zoome, soit on avait dit que c'était un panoramique, OK, mais on n'a pas les raisons qui font que ??? et il est 3h55, elle s'est pixélisée, et s'est retrouvée dans le jeu, à moins qu'elle soit pixélisée dans le jeu et en fait dans l'histoire elle doit se faire un perso et …… ?..... après ce sera un moyen pour la faire sortir du jeu et on avait dit qu'on lui laisserait des traces de quand elle était en souris. Sur les images finales Ouai Alors est-ce qu'il y a des choses qu'il nous reste à redéfinir tranquillement ? pour que vous puissiez extraire le storyboard. Est-ce que sur la partie qui vous a été confiée, il y a des choses qui restent un peu floues et que vous voulez que l'on décide maintenant ? Élina ? Élina : pour le dernier et la trace de souris, on lui met quoi ? une queue, des oreilles, ou… ? Alors, ça il faut qu'on le décide collectivement, est-ce que vous avez entendu la question d'Élina ? Un élève : Non Tu peux redire Élina ?? Élina : pour le réveil, pour lui laisser une trace de son passage dans le jeu, pour sa trace de souris, il faut une queue, il faut des oreilles… ou quelque chose ? Ou des grandes dents ? alors, qu'est-ce qu'on lui laisse comme trace à notre héroïne ?	1. Episode 1 : laisser chacun s'exprimer Ch : Qu'as-tu en tête à ce moment-là, qu'est-ce qui te préoccupe ? B : Là on a entendu un long moment Inès présenter ce qu'elle avait en tête, je ne me rappelle plus trop, mais Le sujet qui s'est engagé concerne le storyboard. À ce moment-là, il fallait que l'on prenne des décisions importantes qui étaient restées en suspens depuis le début de la création de l'histoire, et moi je n'avais pas envie que ce soit moi qui prenne ces décisions. En fait quand il y a eu toutes les premières propositions dans la création de l'histoire, chaque… euh, je ne sais pas trop comment partir sur cette étape-là. Donc ils s'étaient regroupés par 2 pour réfléchir à des pistes, c'était juste avant les vacances de la Toussaint, chaque binôme avait commencé un début d'histoire. On commençait à avoir des histoires complètes qui n'avaient pas vraiment grand-chose à voir les unes avec les autres, donc là j'ai dû intervenir. Sur cette étape j'ai dû paraître assez directive puisqu'il a fallu faire le tri entre les histoires, et on est repartis d'une histoire qui avait une base de départ qui permettait de… elle avait encore des possibilités et permettait d'être très ouverte. Dans la séance que l'on observe là, je n'avais pas envie que ce soit moi qui joue encore un rôle directif. Ce n'était pas du tout comme ça que je leur avais présenté le projet donc …. Là, ce que j'essaye de faire c'est, partir d'une proposition de l'élève, d'autant que là, j'avais vu que tout le monde n'avait pas entendu donc je souhaitais qu'il puisse la reformuler. Je ne voulais pas que ce soit moi qui la reformule mais voulais qu'ensuite ils puissent travailler sur la suite et l'argumentation. C'est important de travailler l'argumentation de son, de vue, pour qu'ensuite on puisse faire un choix dans tout ça. L'objectif c'était ça. 2. Ch : C'est votre premier objectif à ce moment-là ? B : Oui c'est ça c'est un processus récurrent, à la fois un levier et un moteur et aussi que personne ne se sente …. exclu du projet parce que la configuration du groupe telle qu'elle est… au début il y avait 2 élèves qui avaient un rôle très moteur, mais quand on a décidé qu'il devait y avoir de l'animation, ils ne se sont plus reconnus dans le projet et l'ont quitté… Donc dans ce groupe-là, je fais attention à… voir… il ne faut pas que des élèves se sentent exclus à nouveau dans l'histoire parce que son choix n'a pas été entendu, donc ce qui est important, c'est que chacun puisse faire entendre ses arguments. Et puis ensuite il peut se rallier légitimement au choix

	collectif sans avoir de frustration… en fait, par rapport à ça. 3. Ch : Est-ce que tu l'attribues à… une pédagogie du média ? Est-ce propre à ce type de travail ? B : Non, c'est plutôt dans mon fonctionnement propre et mes habitudes de travail. C'est propre aux compétences en maitrise de la langue, s'entrainer à dire pour mieux savoir dire, et en compétences sociales aussi, entendre le point de vue des autres… Il y a toute l'articulation et la dimension de dialogue et d'écoute les uns des autres, ce n'est pas forcément celui qui parle le plus fort qui… va l'emporter.
De 1'40 à 2'31 Vous donnez chacun votre avis, puis on va décider ensemble. Un élève : moi je dirais des dents Des dents dans sa bouche qui vont rester sur son sourire, qu'est-ce que t'en penses Valentine ? Valentine : moi je voyais plus des oreilles Qu'est-ce que tu trouves comme avantage et inconvénient à ces choix-là ? Valentine : c'est que en fait, je voyais en fait… *Des élèves parlent (inaudible)* On la laisse finir Valentine : en fait, je voulais que ce soit en arrière parce que comme ça, ça fait plus une surprise parce que devant, si l'ordinateur il est là, et qu'on la voit sortir comme ça… (elle mime mais il n'est pas possible de décrire ses gestes vue la position de l'observateur). Du coup c'est son visage et elle aura pas forcément la caméra face à elle et je sais pas si vous… C'est ça	4. Episode 2 : Valentine Ch : Que ressens-tu à ce moment-là ? B : Là je suis contente. Comme elle n'allait pas assez vite dans son explication, les autres étaient tentés de passer par-dessus, et là… je suis contente parce que… on a réussi à leur demander de l'écouter jusqu'au bout, parce que je trouve que son idée est extrêmement judicieuse. Elle a des idées qui sont vachement fines, cette gamine-là est emportée par leur envie de donner leur point de vue, je pense que les autres auraient pu passer derrière cette idée-là... je suis contente qu'elle ait pu aller au bout de sa pensée. 5. Ch : Si on le relie plus proprement à la lecture et production audiovisuelle, à ce moment-là, qu'est-ce qui t'intéresse ? B : Moi Valentine, c'est une gamine que je ne connais pas dans le cadre scolaire, elle n'est pas dans mes classes, par contre c'est une gamine que je connais au dehors, et je sais qu'elle a une finesse, elle a une bonne lecture très fine. Par contre, elle n'est pas toujours en mesure de la communiquer aux autres, et là ce que je trouve intéressant en lecture d'images… c'est que tout l'arrière-plan culturel, elle peut le partager avec les camarades. Quand elle propose cette idée-là, je pense que dans son imaginaire elle a des images de cartoon des images de… Des images de manga, ou des images de film, est une représentation du cadrage, et essentiellement à partir du cadrage… On amène le spectateur dans une direction ou dans une autre. Donc l'intérêt est là, c'est qu'elle arrive à partager cette culture-là, c'est ça qui m'intéresse.
De 2'31 à 4'49 Qu'on réfléchisse en termes d'images, à ce que l'on va montrer réellement à l'écran, et toi tu pars du principe qu'il y aura plus de surprise si c'est quelque chose qui est sur son dos. Inès ? Inès : j'allais dire ça	6. Episode 3 : le storyboard/ la parole/ l'animation Ch : Qu'est-ce qui te préoccupe à ce moment-là ? B : Il y a quelque chose qui me gêne parce qu'ils n'arrivent plus à avancer sur ce qu'ils devaient faire ce jour-là, c'est-à-dire avancer leur storyboard, ça… ça m'embête, et il y a autre chose qui m'embête, l'élève-là a fait une proposition, et ça rentre pas là, dans la discussion, ni

D'accord Un élève : une notice, par exemple, pour que tu deviennes une super souris, il faut que tu perdes pas tes vies et que tu passes tous les niveaux... Oui, alors ça c'est… tu voudrais la mettre où cette notice-là, à quel moment ? Quand elle rentre, là y'a une feuille qui est dans sa main… Là tu parles quand elle rentre dans le jeu en fait… *Hochement de tête* D'accord, je croyais que tu voulais intervenir sur le choix final, qu'est-ce qu'on lui laisse comme trace de souris ? Ben la queue, parce que pendant toute la vidéo, si la personne elle veut pas que l'on voie son visage, ben déjà on montrera son dos, et une fois qu'elle partira, on montrera son dos aussi. D'accord, …… tous ceux qui voulaient proposer quelque chose se sont exprimés. Comment vous voulez que l'on fasse, vous voulez que l'on fasse un vote ? Oui, Oui OUI ? Ouai, c'est pas la peine, apparemment tout le monde est d'accord Alors, on a entendu pas mal de… ça te va ? tu te ranges à cet avis-là ? Ouai ouai D'accord, donc on part sur l'idée que c'est la queue et la queue on la verra parce que jusqu'ici on a filmé plutôt de face, et sur la fin du film, le dernier plan, elle quitte la pièce par exemple *Bruits de paroles d'élèves en même temps, inaudible dans leur globalité : on voit de dos...* La dernière fois on avait dit que l'on retarde le procédé, on avait dit que l'image elle se resserre sur sa queue comme dans les cartoons, …. Tu sais quand il y a l'écran noir qui se resserre pour isoler uniquement un détail, hein ? On a proposé ça la dernière fois pour faire un clin d'œil On reste sur cette idée ? est-ce qu'il y en a qui se posent d'autres questions sur des étapes de leur partie de storyboard ? Valentine : ben du coup le frère il se fait aspirer, puis après qu'elle ait passé la maison bleue et on le voit plus et il essaye de s'en sortir et dès qu'elle est dans le jeu elle … Alors, à nouveau on a un choix collectif à faire, à nouveau il faut que vous vous interrompiez, désolée, mais ces questions-là il faut qu'on se les pose collectivement pour voir si l'on est bien d'accord.	dans l'idée que l'on vient de traiter… Du coup, ça m'embête d'avoir laissé sa proposition en suspens et de ne pas avoir rebondi sur l'idée du jeu. Je ne sais pas si, dans la séance, je reviens sur son idée, mais c'est un peu dommage parce qu'il proposait quelque chose… C'était son interrogation, c'était son questionnement quelque chose qui était en lui et je ne m'en suis pas saisie, c'est dommage. 7. Ch : Ta préoccupation est d'écouter les propos de chacun, et que chacun puisse exprimer et formuler sa pensée, et pour autant ça n'est pas le cas à ce moment-là ? sur ce moment que l'on vient d'expliciter… B : Concrètement c'est-ce qui s'est passé, mais je pense que ça tenait aussi à la confusion dans ma consigne de départ parce que, en même temps ils devaient poursuivre chacun leur partie de storyboard que Sonia leur avait confiée la fois précédente, elle avait partagé en 3 groupes et chaque tiers devait faire sa partie de programme, donc ils avaient complètement quelque chose à réaliser, mais parallèlement à ça je leur demandais perpétuellement d'être attentifs à du collectif. Donc qu'ils se retirent quelquefois de la discussion collective, je le comprends bien, aussi parce que c'était l'autre partie de ma consigne, et il est vrai que mes 2 consignes étaient un peu contradictoires.

Valentine dit à quel moment on fait intervenir le frère dans le film ?	
De 4'49 à 7'09 Et de quelle manière ? est-ce qu'on le voit à l'image dans la chambre de sa sœur ? dans sa chambre à lui ? il faut que l'on réfléchisse à ça. Un élève : moi, personnellement, je propose que, il entend les cris dans la chambre de sa sœur et il éteint, et du coup à minuit, il s'allume d'un coup et il va voir du coup Donc quand il entend les cris, il est où ? Oui, ben voilà, ben dans sa chambre Donc OK Il était en train de dormir et il sursaute Donc on a une image de la sœur en train de jouer à l'ordinateur qui pousse un cri, on change de plan, une image du frère dans sa chambre qui sursaute… qui dormait ou qui 'quelque chose' et qui sursaute… Pour donner l'impression qu'il dormait, au début on avait dit qu'on zoomait pour donner une impression d'ensemble… à côté on voit la chambre du frère, vite fait, comme ça. Un plan panoramique Ouai Teymour, qu'est-ce que tu en penses ? Teymour : Au début y'a la fille qui entre dans le jeu, elle commence à crier, le frère il se réveille, il vient dans la chambre et il dit 'qu'est-ce qu'il se passe', il voit dans le jeu, et là il va essayer de lutter avec des niveaux, des choses comme ça… ? Donc d'accord, si je comprends bien, …. (*une autre élève lève la main*) oui… Solemn tu voulais dire quoi ? Solemn : Oui sinon, c'est une idée… sinon ils pouvaient jouer dans le même jeu dans sa chambre et il les rejoint en multi-joueurs et en fait à un moment il entend crier et il revient…. Là on part sur une troisième voix… Des élèves : ah ouai… Une élève : Ouai mais l'idée de Solemn elle est pas mal là ! Alors, on écoute… ? L'idée de Solemn elle est pas mal, elle est plus réaliste parce que, vu que le frère… logiquement c'est l'heure des jeux vidéo, il a une télé dans sa chambre avec une manette, tout ça, et du coup la sœur elle aura son ordi, ils jouent ensemble et ils se disent, parce que logiquement c'est l'heure de dormir, donc s'ils sont en multi-joueurs c'est beaucoup plus pratique ! Après, il faut que l'on réfléchisse à la durée de notre film… vous vous rappelez, ce que vous a dit Sonia la dernière fois…	8. Ch : Quel est ton objectif à ce moment-là ? Qu'est-ce qui te préoccupe ? B : Là justement mon souci c'est de trouver le bon équilibre, entre justement, libérer leur parole, et qu'ils puissent partir dans plein de directions différentes, et en même temps garder en tête, c'est quand même moi qui suis, quand même garante de la réalisation du projet en fait, donc il faut régulièrement que je rappelle aussi des éléments un peu contraignants ou purs de réalisation. Là, il faut que j'arrive à trouver l'équilibre entre les 2, et là, ma petite précaution par rapport à Inès c'était bien de dire ça, alors attention, si jamais on met en avant à l'élément limitatif, ça ne veut pas dire que l'idée n'est pas bonne, mais ça veut dire qu'il faut aussi tenir compte des différentes contraintes de réalisation que l'on a. Hélas, la durée, et ce que je craignais, c'est que tout l'enthousiasme de toutes les interactions entre élèves amènent à devoir aller toujours au-delà, et conduisent à réaliser un film qui dépasse les contraintes de temps 9. Ch : Est-ce que je me trompe ou est-ce que le procédé qu'elle met en avant va demander plus de temps… et peut être que je me trompe, mais le problème est-ce que c'est que ce qu'elle propose va demander plus de temps à être posé à l'écran ? B : Oui c'est ça, et puis là... ça nous amène sur… à chaque... Ça nous amène sur un terrain que je connais moins et qui risque justement de ne pas aboutir. La technique du film d'animation, je sais que c'est long mais je ne l'ai pas testée. Tourner 15 secondes de film d'animation je sais que c'est long, je sais ce que ça représente. 10. Ch : Quand tu dis 'temps' tu ne veux pas dire 'tant de films' en fait tu veux dire... B : Non, je veux dire temps de mise en œuvre du film. Je sais que toute la dimension film d'animation, elle était vraiment chouette, mais… toujours avec cette problématique-là, que je traine et que j'ai toujours pas résolue, et cette question euh… que je dois résoudre ce soir-là avec une des élèves. On s'est donné rendez-vous à 15h justement pour voir comment on se lance, parce que demain, on est censé avoir des écrans incrustés pendant que l'on tourne, et on a rien encore de fait … Donc à un moment donné, il faut mettre les mains dans le cambouis, mais là je repousse… C'est compliqué mais il y a eu plein d'étapes compliquées qui se sont résolues naturellement (rires)

Une élève : Oui, c'est trois minutes ! Trois minutes maximum, donc faut pas qu'on parte dans… alors, j'ai pas dit que l'idée est pas bonne hein, mais il faut que l'on réfléchisse à est-ce que ça nous amène vers quelque chose qui va prendre du temps à expliquer…. ou est-ce que ça tient dans notre temps ? il faut que l'on réfléchisse à cette question-là…	
De 7'09 à 9'14 Est-ce que, enfin, c'est personnel mais avant que son frère il arrive pour qu'on situe plus où est-ce qu'elle est, on met quelques ??? dans le jeu ? Pourquoi pas, oui… On voit qu'il vient, on entend se réveiller tout ça, et, oui, du coup elle est sur le jeu… et elle on la voit… quelque temps être dans le jeu… ? Alors, vous me dites si j'ai bien compris ? je te donne la parole tout de suite Sam, j'essaye juste de schématiser au tableau, que l'on voit si on est tous sur la même idée... Donc on aurait, toutes les scènes précédentes où la jeune fille est en train de jouer dans sa chambre, pixellisation des doigts, elle pousse un cri, un plan sur son frère dans sa chambre qui sursaute, retour sur la jeune fille dont la pixellisation continue, un plan sur le radio-réveil qui nous dit 23h cinquante… je sais plus combien, combien on a dit ? Sam : 55, pixellisation et à 58 il s'efface Donc là, du noir, c'est ça ? Sam : oui Et ensuite Sam : à minuit ça se rallume Donc, un plan sur le radio-réveil, minuit Sam : Et là, c'est là que, en fait, avant que, avant tout ça, le frère il est venu, pendant euh… Alors Une élève : Mais non ! Alors, il vient où et comment ? Sam : du coup à 55 y'a pixellisation, à 58, il s'éteint, et quand vient le 9, il arrive, parce que du coup, le temps qu'il se réveille et qu'il vient… Une élève : Mais ça va faire trop d'images, si on fait 59… euh 58, l'écran il est noir, et 59 le frère il rentre dans la chambre, ça va faire plein d'images… on a un film de 3 minutes… Toi tu penses que ça fait trop ? On peut peut-être faire ce que l'on appelle une ellipse, c'est-à-dire que l'on saute…	11. Episode 4 : MLF et ellipse Ch : Qu'est-ce que tu as observé à ce moment-là ? B : Là, je suis sur une figure de style qui va pouvoir leur servir en français sur l'ellipse là… tout ce qui va être symbolique c'est possible avec le cinéma, tout ce qui est métaphore allégorie… On peut utiliser une histoire aussi, oui comme une allégorie
De 9'14 à 11'28 Un petit passage explicatif dont tous les éléments sont pas nécessaires pour aller directement à l'étape qui est intéressante.	12. Episode 5 : l'intention Ch : Sur quoi focalises-tu à ce moment-là ? B : Là ce qui m'intéresse c'est la notion d'intention … dans la classe les élèves ont un cahier d'écrivain et la notion d'intention, elle est super difficile à faire passer aux

Teymour : ben moi j'ai une idée plus simple, ya le père qui vient voir d'abord le frère, il dit est-ce que t'as fait tes devoirs, il dit oui, après il va voir la fille, après y'a la moitié de l'écran où c'est le frère, et l'autre moitié où c'est la fille en fait

Donc on diviserait l'écran en deux ?

Teymour : donc après, ils se regardent leurs mains, ils pixellisent en même temps, ils rentrent dans le jeu en même temps…

Une élève : ben du coup ça change tooouuut

Une autre : ben ouai là

Là, ça nous empêche de garder l'idée que c'est le frère qui est aux commandes dans la vie réelle et la sœur qui est dans le jeu… là ça oblige à changer ça, si tu veux qu'ils rentrent tous les deux dans le jeu, c'est possible Teymour, mais là tu vois, ça change complètement notre histoire-là, d'accord ? Valentine ?

Valentine : je reviens sur l'idée du frère qui est en multi-joueurs, il joue depuis son ordinateur ou depuis l'ordinateur de sa sœur ?

Solemn : ben en multi-joueurs, t'as deux écrans différents, donc quand lui continue de jouer il peut très bien avoir sa sœur dans l'écran...

Une élève : ça c'est mieux comme idée plutôt que le frère joue à la place, joue pour sa sœur pour la faire sortir… aller dans sa chambre etcétéra…

Parce que là, il irait pas dans sa chambre ? Il verrait sa sœur apparaitre quand on revient à minuit… ?

Après il peut très bien se déplacer pour voir si elle est bien dans le jeu, c'est vraiment réaliste ce qui arrive, etcétéra…

Et donc, la première image que l'on aurait, et donc, on a dit que le thème c'était surprise, et nous, on aura deux éléments de surprise dans le film, la surprise de 'quand il rentre dans le jeu' et la surprise 'quand il lui reste un petit élément de souris dans la vie réelle'. On a ces deux éléments de surprise-là. La question qui se pose c'est comment est-ce que l'on va mettre en scène la première surprise, comment est-ce que l'on va surprendre les spectateurs avec la jeune fille qui est rentrée dans le jeu, on essaye de créer vraiment la mise en scène qui va être la plus surprenante pour le spectateur.

élèves … Qu'est-ce que tu as envie de créer comme émotion chez le lecteur ? Chez le spectateur ou chez l'auditeur ? C'est vrai que à travers le cinéma montrer quel procédé on a utilisé pour montrer quelle émotion, je le fais quand je parle des cadrages, mais là, sur l'idée de la mise en scène, ça fonctionne assez bien aussi. Montrer que ce n'est pas un hasard si on éprouve telle ou telle émotion. Que ce soit sur telle peinture, sur tel musique, sur telle scène de film… montrer que l'on n'a pas tous la même émotion mais que… il y a quelque chose qui est volontaire de la part de l'artiste, et qui résulterait vraiment de la mise en œuvre de certains procédés.

13.

Ch : Ce que tu veux dire, c'est que c'est plus facile à travailler dans la lecture ou dans la production du coup ?

B : Les 2 sont possibles oui … silence… En fait je reviens sur Collège et Cinéma, l'idée c'est de, sans arrêt faire des va-et-vient, on s'appuie sur les films. Comme on a une expérience commune, on s'appuie sur cette expérience pour avoir envie de… on écrit à partir de ça, mais en même temps on se dit qu'il y a tel procédé qui a été utilisé par le réalisateur et on se demande si on ne peut pas le réinvestir en situation de production orale ou de production écrite. Vraiment c'est l'idée qui va dans les 2 sens… de la même manière, on a vu un procédé en littérature et on cherche à le retrouver dans le film où on a vu quelque chose, dans le film… et on cherche à retrouver la même chose peu de temps après, c'est vraiment l'idée de faire tous ces va-et-vient.

14. Episode 6 : l'outil storyboard

Ch : Pour structurer ces moments, vous utilisez un outil, pour poser le storyboard, qu'est-ce qui t'as gênée ou intéressée de cet outil ?

B : Au départ j'avais un peu de réticences mais je me suis vite rendue compte que les élèves se l'appropriaient très facilement.

15.

Ch : Qu'est-ce qui te paraissait compliqué ?

B : Je trouvais qu'il y avait énormément de rubriques à remplir. Et puis il y a des choses qu'il a fallu que l'on explicite, la notion de durée par exemple, qui est notée en haut, et qui leur paraissait pas évidente, mais ça par contre c'est super riche, indiquer combien de temps allait durer chaque plan… donc je te dis petite réticence de départ en me disant, c'est quand même peut-être un peu compliqué à donner à des élèves, mais… ils se le sont très, très bien approprié, donc c'était une bonne surprise.

16.

Ch : Est-ce que tu aurais ajouté ou enlevé des choses ?

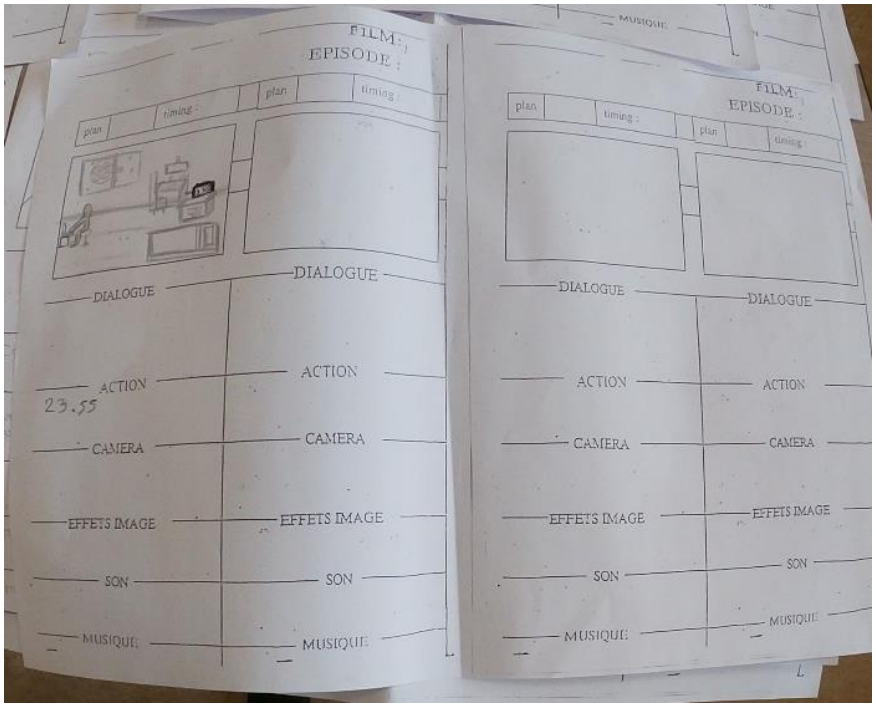
B : Silence… non

	17. Ch : Je voulais revenir sur le son…. Est-ce que tu peux m'en parler en quelques mots ? vous n'avez pas noté d'éléments sur cet outil au niveau du son… 18. B : C'est pas étonnant qu'il n'y ait pas cet élément qui apparaisse parce que je suis beaucoup plus visuelle qu'auditive, et donc moi je suis moins sensible, même que, quand j'étudie les films régulièrement, je me fais la remarque, j'ai du mal à travailler sur les bandes sons parce que je ne suis pas sensible aux thèmes musicaux, et des choses comme ça… les dialogues un peu plus, parce que je pense que ça passe par le langage, mais quand je vais voir des films avec mon mari, lui retient tout ce qui est travail sur la matière sonore, avec une musique notamment Et moi je retiens la matière en visuel en fait, donc ce n'est pas étonnant que tu te sois aperçue que l'on n'en parlait pas, en fait parce que ça ne me vient pas naturellement 19. Ch : Ce n'est pas une entrée en fait que tu … B : Que je privilégie, en fait parce que ça ne me vient pas spontanément. Et c'est un peu dommage par contre, parce que ça veut dire que tous les élèves qui sont plus auditifs, je leur limite certains accès, donc ça c'est vrai qu'il faut que ce soit un point de vigilance que j'aie… Ensuite sur le dialogue, on s'est rendu compte que déjà, quand j'avais observé les story-board, je n'ai pas encore eu de temps de recul, mais il me semblait que quelques fois, c'était encore un petit peu léger… et au tournage en s'en aperçoit, ce qui fait qu'en fait, on utilise la case dialogue de manière indicative, et les élèves savent ce qu'ils doivent dire, l'idée, et on est plus sur l'improvisation en fait… 20. Ch : Ma question en effet c'était est-ce qu'il va y avoir du son ? B : Oui … par contre ils avaient vraiment réfléchi à… il y a quelques élèves qui sont vraiment plus attentifs aux sons et qui avaient réfléchi à une ambiance sonore, notamment pour le jeu, notamment ils avaient réfléchi et ils savaient exactement quels sons, quel type de musique ils voulaient avoir pour leur jeu, des éléments qui font que le jeu faisait un peu jeu et musique à l'ancienne, un peu synthétiseur à l'ancienne. Quelque chose d'un peu nostalgique. 21. Ch : On parlait des intentions du réalisateur, et là, vis-à-vis du son, est-ce que vous avez fait le parallèle entre sonorisation et émotion ? B : Non. Ah là non, on n'a pas du tout envisagé… peut-être est-ce que ça viendra plus tard avec… justement on

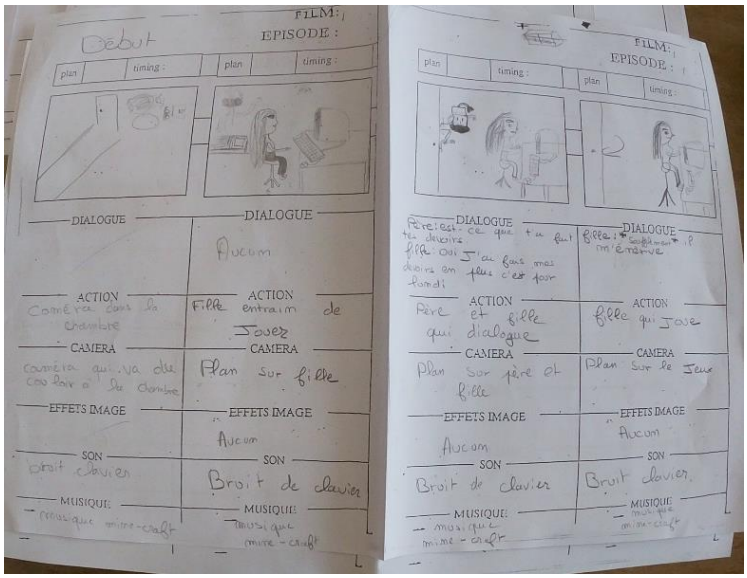
	va faire le montage et peut-être que, à ce moment-là… On mettra des musiques pour appuyer sur certaines émotions, et à ce moment-là ce que je leur donnerai comme conseil, c'est que l'on évite d'être redondant, parce que ça viendra assez naturellement qu'ils proposent de souligner en fait … Des effets de mise en scène par une musique qui va dans le même sens …. Moi ce que je les inviterai à faire justement, c'est d'être un petit peu dans le décalage… Qu'ils aillent vers des choses moins attendues… Mais c'est vrai que l'on n'est pas du tout dans cette étape-là, et ça n'a pas été anticipé en fait.

3.3 DOCUMENTS DE TRAVAIL DES ELEVES - PRODUCTIONS

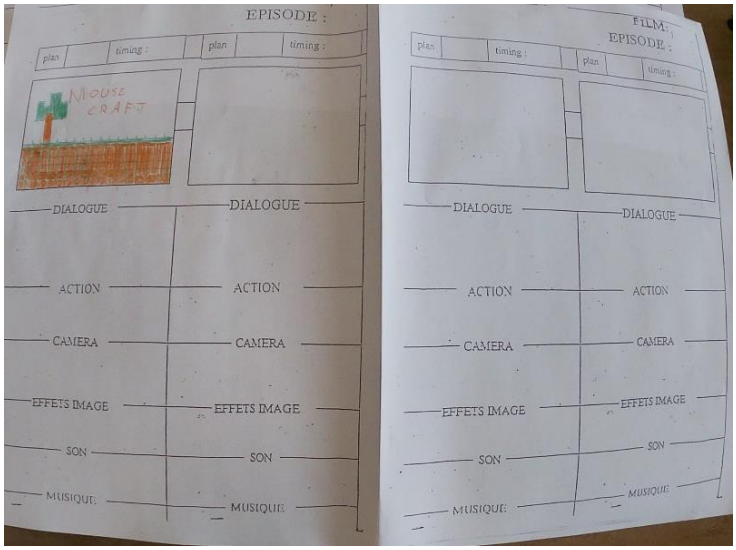
Document D



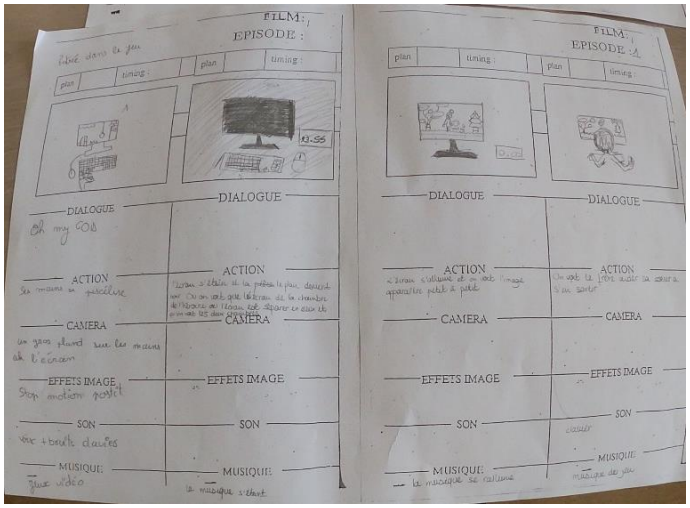
Document E



Document F



Document G



3.4 PORTRAIT DE B

Invariant du sujet Identité en actes	BUT *POURQUOI ?*	Sous Buts	Règle d'action *Comment ?*	Autres remarques
Episode 1 : laisser chacun s'exprimer je n'avais pas envie que ce soit moi qui joue encore un rôle directif. Ce n'était pas du tout comme ça que je leur avais présenté le projet donc …. un processus récurrent à la fois un levier et un moteur et aussi que personne ne se sente …. Exclu du projet il ne faut pas que des élèves se sentent exclus à nouveau dans l'histoire parce que son choix n'a pas été entendu donc ce qui est important c'est que chacun puisse faire entendre ses arguments. c'est plutôt dans mon fonctionnement propre et mes habitudes de travail. C'est propre aux compétences en maitrise de la langue s'entrainer à dire pour mieux savoir dire et en compétences sociales aussi, entendre le point de	C'est important de travailler l'argumentation de son point de vue pour qu'ensuite on puisse faire un choix dans tout ça. L'objectif c'était ça. que personne ne se sente …. Exclu du projet	faire entendre ses arguments.	Je ne voulais pas que ce soit moi qui la reformule mais voulais qu'ensuite ils puissent travailler sur la suite et l'argumentation. Là ce que j'essaye de faire c'est partir d'une proposition de l'élève d'autant que là j'avais vu que tout le monde n'avait pas entendu Et puis ensuite il peut se rallier légitimement au choix collectif sans avoir de frustration en fait par rapport à ça.	

vue des autres… Il y a toute l'articulation et la dimension de dialogue et d'écoute les uns des autres, ce n'est pas forcément celui qui parle le plus fort qui … va l'emporter.				
épisode 2 : Valentine partager une culture Je suis contente parce que …On a réussi à leur demander de l'écouter jusqu'au bout parce que je trouve que son idée est extrêmement judicieuse ce que je trouve intéressant en lecture d'images …. C'est que tout l'arrière-plan culturel elle peut le partager avec les camarades. Quand elle propose cette idée là je pense que dans son imaginaire elle a des images de cartoon des images de … Des images de manga ou des images de film et une représentation du cadrage et essentiellement à partir du cadrage… on amène le spectateur dans une direction ou dans une autre..	aller au bout de sa pensée. Donc l'intérêt est là c'est qu'elle arrive à partager cette culture là c'est ça qui m'intéresse		demander de l'écouter jusqu'au bout on amène le spectateur dans une direction ou dans une autre..	
épisode 3 : le story board/ la parole/ l'animation	c'est-à-dire avancer leur storyboard,			

Il y a quelque chose qui me gêne parce qu'ils n'arrivent plus à avancer sur ce qu'ils devaient faire ce jour-là L'élève là a fait une proposition et ça rentre pas là dans la discussion Ni dans l'idée que l'on vient de traiter… Du coup ça m'embête d'avoir laissé sa proposition en suspens et de ne pas avoir rebondi sur l'idée du jeu. Je ne sais pas si dans la séance je reviens sur son idée mais c'est un peu dommage parce qu'il proposait quelque chose…. C'était son interrogation, C'était son questionnement quelque chose qui était en lui et je ne m'en suis pas saisie c'est dommage. **Tension1 invariant situation/ sujet : le temps/ écoute de la parole** mais je pense que ça tenait aussi à la confusion dans ma consigne de départ mes 2 consignes étaient un peu contradictoires. mon souci c'est de trouver le bon équilibre entre justement libérer leur parole et qu'ils	parce que en même temps ils devaient poursuivre chacun leur partie de storyboard …… mais parallèlement à ça je leur demandais perpétuellement d'être attentif à du collectif. Là il faut que j'arrive à trouver l'équilibre entre les 2		il faut aussi tenir compte des différentes contraintes de réalisation que l'on a ce que je craignais ….. un film qui dépasse les contraintes de temps	

puissent partir dans plein de directions différentes, et en même temps garder en tête, c'est quand même moi qui suis quand même garante de la réalisation du projet en fait donc il faut régulièrement que je rappelle aussi des éléments un peu contraignants ou purs de réalisation. **Tension2 invariant situation/ sujet : maitrise technique/ contrainte temporelle** Ça nous amène sur un terrain que je connais moins et qui risque justement de ne pas aboutir. La technique du film d'animation je sais que c'est long mais je ne l'ai pas testée. tourner 15 secondes de film d'animation je sais que c'est long, je sais ce que ça représente. Je sais que toute la dimension film d'animation elle était vraiment chouette mais…. Toujours avec cette problématique-là que je traîne et que j'ai toujours pas résolu et cette question euh Que je dois résoudre ce soir-là avec une des élèves. On s'est donné rendez-vous à 15h justement pour voir comment			Donc à un moment donné il faut mettre les mains dans le cambouis mais là je repousse… C'est compliqué mais il y a eu plein d'étapes compliquées qui se sont résolus naturellement	

on se lance, Parce que demain on est censé avoir des écrans incrustés pendant que l'on tourne et on a rien encore de fait … (rires)				
épisode 4 MLF et ellipse Là je suis sur une figure de style	leur servir en français sur l'ellipse là	On peut utiliser une histoire aussi oui comme une allégorie		
épisode 5 l'intention Là ce qui m'intéresse c'est la notion d'intention … elle est super difficile à faire passer aux élèves	Qu'est-ce que tu as envie de créer comme émotion chez le lecteur ? … Chez le spectateur ou chez l'auditeur. Que ce soit sur telle peinture sur tel musique sur telle scène de film… montrer que l'on n'a pas tous la même émotion mais que… l'idée c'est de sans arrêt faire des va-et-vient on s'appuie sur les films, Comme on a une expérience commune on s'appuie sur cette expérience pour avoir envie de	C'est vrai que à travers le cinéma montrer quel procédé on a utilisé pour montrer quelle émotion On écrit à partir de ça mais en même temps on se dit qu'il y a tel procédé qui a été utilisé par le réalisateur et on se demande si on ne peut pas le réinvestir en situation de production orale ou de production écrite	Je le fais quand je parle des cadrages mais là sur l'idée de la mise en scène ça fonctionne assez bien aussi. Montrer que ce n'est pas un hasard si on éprouve telle ou telle émotion. mise en œuvre de certains procédés. Vraiment c'est l'idée qui va dans les 2 sens … de la même manière on a vu un procédé en littérature et On cherche à le retrouver dans le film où on a vu quelque chose dans le film et on cherche à retrouver la même chose peu de temps après, c'est vraiment l'idée de faire tous ces va-et-vient	
épisode 6 : l'outil storyboard, de l'image au son Au départ j'avais un peu de réticences mais je me suis vite	il y a des choses qu'il a fallu que l'on explicite la notion de durée par			

rendue compte que Les élèves se l'appropriaient très facilement Je trouvais qu'il y avait énormément de rubriques à remplir je suis beaucoup plus visuelle que auditive Et donc moi je suis moins sensible même que quand j'étudie les films régulièrement je me fais la remarque j'ai du mal à travailler sur les bandes sons Parce que je ne suis pas sensible aux thèmes musicaux et des choses comme ça Les dialogues un peu plus parce que je pense que ça passe par le langage …. c'est un peu dommage par contre parce que ça veut dire que tous les élèves qui sont Plus auditif je leur limite certains accès	exemple Qui est noté en haut et qui leur paraissait pas évidente mais ça par contre c'est super riche indiquer combien de temps allait durer chaque plan c'est vrai qu'il faut que ce soit un point de vigilance que j'aie… On mettra des musiques pour appuyer Sur certaines émotions	Ensuite sur le dialogue on s'est rendu compte que déjà quand j'avais observé les storyboard. On utilise la case dialogue de manière indicative et les élèves Savent ce qu'ils doivent dire l'idée et on est plus sur l'improvisation en fait… que je les inviterai à faire justement c'est d'être un petit peu dans le décalage… Qu'ils aillent vers des choses moins attendues…	que l'on évite d'être redondant parce que Ça viendra assez naturellement qu'ils proposent de souligner en fait … Des effets de mise en scène par une musique qui va dans le même sens	

4. Enseignante C

4.1 ENTRETIEN PREALABLE : IMAGES FIXES

Document H



Document I



4.2 RETRANSCRIPTION VIDEO/ ENTRETIEN

Vidéo	Entretien AC – durée de l'entretien : 2h30
De 0 à 15 secondes Homme (H) : Ça vaut cher ça… ? C : Une centaine d'euros H : Donc là t'as pied, micro et c'est un p'tit… mp3 quoi ? C : Et il y a aussi le câble pour relier H : T'en as pour une centaine d'euros C : Et y'a des packs que tu peux acheter H : Et tu trouves ça où ? C : A la Fnac	1 Episode 1 : le matériel C : C'est juste une chose qui est très importante pour moi dans mes formations. C'est que là, il faut du matériel, et que je défends l'idée que, on peut faire avec peu de matériel… souvent c'est quelque chose qui bloque les gens… oui, mais là, il me faut du matériel… et je défends l'idée d'un matériel correct, et qui s'utilise facilement, et qui ne coûte pas trop cher pour une école, c'est très important pour moi. Non, non mais voilà… Ça fait partie de mes valeurs de formation, il faut que ce soit accessible, pas trop cher, et que les enseignants ne passent pas des heures et des heures pour s'approprier le matériel ou faire le montage : ils ont autre chose à faire, et il faut que ce soit facile, ou en tout cas qu'on se l'approprie assez aisément.
De '15 à 34 secondes C : Mais dans les magasins de musique aussi pour ça, c'est vrai que c'est très pratique parce que le son est de super qualité, le modèle que j'ai est// H : Parce que moi j'ai un micro que je pose et… dès que l'on interroge quelqu'un…	2 Ch : Quel est ton objectif à ce moment-là ? C : C'est ce que je viens de te dire, de… de … proposer aux gens du matériel, là, d'écouter… le monsieur a l'air de connaitre des choses. De dire ce qui me semble utile comme matériel, de donner des outils, des références… il ne s'agit pas de publicité, mais ce sont des outils, fort pratiques et …. Je montre ce que moi j'utilise pour faire des choses qui me semblent correctes. 3 Ch : Et pour l'enseignant qui fait part de son expérience et qui relance ? qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là pour la reprise… qu'est-ce qui te préoccupe sur cette relance ? C : Ben, euh… silence… Pour être franche parfois… là le mec, il m'a interrompue, quand même il aurait pu attendre pour me dire 'bon ben voilà ce que je fais'. Peut-être, mais c'est intéressant de partager avec eux les outils qu'ils utilisent. Ça ne me dérange pas du tout parce que je propose des trucs, mais si y'a d'autres gens qui proposent des choses, ben ça ne me pose aucun souci. Je ne suis pas publicitaire et je propose des outils, des outils que je trouve faciles d'utilisation avec des élèves de tous âges, mais après c'est pas une obligation. Silence… et partager ce que je peux faire quand même à la fin de la formation, et que je trouve intéressant en voyant ça, le matériel que certains proposent, que certains utilisent, les avantages, les inconvénients, et partager ça avec les gens qui ont été en formation… ça pourrait être une ouverture, citer ce qu'ils utilisent et proposer si c'est pertinent.

	4 Ch : Tu parles de proposer une liste de ressources en termes de matériel C : Voilà, puis lui il dit j'utilise ça, quels sont les avantages, quels sont les inconvénients, après moi j'irai tester derrière, parce qu'il y a des gens, des fois, qui font des trucs qui sont pas terribles, et moi je pense que l'on peut faire des choses avec … c'est pas parce que l'on est avec les élèves, qu'il faut faire un truc professionnel, mais il faut quand même un minimum… quelque chose qui soit judicieux et que l'on peut faire écouter avec plaisir. Parfois j'entends des radios, il faudrait pas grand-chose pour faire un peu plus quoi… 5 Episode 2 : le son Ch : Hum… C : Ou les gens qui achètent une petite caméra pour filmer dans les classes, mais le son est tellement mauvais, que moi ça me dérange. Peut-être qu'il n'y a que moi que ça dérange, mais si on installe en plus un petit enregistreur, et faire au moins une petite synchronisation, ou acheter une caméra avec une prise casque et micro, ce … ça aurait pas été plus mal. La qualité de ce que tu fais en production matérielle… c'est mieux mais, si la qualité de ce que tu proposes en produit final est correcte, tu défendras mieux ton projet et tu partageras mieux ce projet avec d'autres pour les inciter à le faire, que si tu leur montres un truc avec un son qui n'est pas bon, ou une réalisation qui n'est pas très bonne, alors que c'est facile de le faire avec des outils simples et pas trop chers… je suis désole, je me répète… j'ai quelques exemples en tête et je me dis, c'est dommage qu'ils n'aient pas finalisé ou qu'ils ne soient pas allés un peu plus loin, ils défendraient mieux les outils parce que si on fait ça, de la radio avec un objectif derrière de formation, c'est pas juste pour l'idée de faire de la radio et de la télévision, c'est pas juste pour le plaisir, ça en fait partie, mais il y a tout le travail derrière de collaboration, de préparation, d'écriture, de réalisation… si tu fais des enquêtes, tout le … le vrai travail d'EMI qu'il y a derrière et qu'il faut valoriser, ce ne sont pas que des outils, ce sont des outils à la faveur d'apprentissages… d'apprentissages, et vrai que l'on utilise ces outils, l'outil n'est que le vecteur de ce que l'on veut faire apprendre aux élèves.
De '34 à 1'10 C : Là les micros sont protégés par la coque et entre les mains de maternelles… euh H : Ouai c'est vrai si ça tombeee…. C : Si ça tombe…, j'essaye d'éviter mais… Femme 1 (F1) et Femme 2 (F2) : *rires* C : Et donc, l'importance du matériel que l'on prend… j'ai paramétré au préalable, comme pour	6 Episode : 3 travailler ensemble Ch : Plus spécifiquement à ce moment-là, qu'est-ce que tu cherches à faire ? C : Là, montrer que ce travail là, c'est de la collaboration, parce que si l'on écoute, si on enregistre, si on utilise le matériel, les élèves, ils vont se mettre en dynamique de coopération. Une seule personne ne va pas faire tout ça avec les élèves. Mon objectif, c'est donc toujours de caler une production d'une certaine qualité, et de montrer les

l'atelier radio avec les casques et les micros *(signe de la main vers l'atelier proche, F1, F2 et H se retournent pour jeter un coup d'œil)*, ça toujours le casque, et puis je le mets sur le pied de micro	choses si l'on enregistre, on ne pourra pas enregistrer avec un mauvais son, il y a quelques connaissances techniques à avoir, mais que ça nécessitera de faire travailler les élèves ensemble et en collaboration. 7 Ch : Si je comprends bien, tu fais travailler à la fois l'aspect son et l'aspect film ? C : Oui, s'ils sont en train de travailler à une production avec un fond vert avec une caméra, de faire une collaboration avec un fond vert et une caméra et voilà…
De 1'10 à 1'22 *La manipulation se passe en silence : observation des stagiaires. F1 tient le câble pendant que C fixe la caméra sur le pied.*	8. Episode 4 : démonstration C arrête le film Là c'est que, c'est moi qui manipule, je pourrais leur dire vous le faites, mais je préfère le faire, d'abord c'est mon matériel et j'y tiens, et aussi je préfère le leur montrer et ensuite il ne s'agit pas de le faire à leur place, jamais, il s'agit d'abord de leur montrer, de leur montrer les branchements, puis qu'ensuite ils puissent faire, et là je suis derrière eux pour vérifier qu'ils utilisent bien mon matériel. Parce que c'est pas difficile à faire, mais je préfère montrer
De 1'22 à 1'55 *La manipulation se passe en silence : observation des stagiaires. F1 tient le câble pendant que C fixe la caméra sur le pied.* C : ça y est, là j'ai mon matériel… Silence C : alors ici dans le département, ils ont des caméras de prêt, vous pouvez les emprunter facilement, il faut avoir un abonnement à Canopé, sinon, un abonnement école, … *F1, F2, et H échangent entre eux, 3 secondes : inaudible (à en juger par la suite… au sujet du dépôt de Saint-Nazaire)*	9. C m'arrête à nouveau Là ils ont l'air de s'ennuyer, il faudrait que je les mette plus vite en activité. Si l'on observe les formés… Le mec il a l'air de s'y connaitre et il doit se dire pourquoi elle est en train de le faire, moi je pourrais le faire. Quand ils arrivent en formation je connais pas leurs compétences, il faudrait que j'observe parce que là, je vois bien que ça dure un peu trop longtemps 9. Ch : Est-ce que tu t'en rends compte en situation ou pas forcément ? C : Pas forcément, et je défends cette idée que... mais en même temps c'est mon matériel et j'y tiens, j'ai galéré pour l'avoir et j'ai passé longtemps sans rien du tout, peut-être qu'il faut que je fasse confiance aux gens en leur demandant s'ils veulent le faire eux-mêmes, on a tous nos marges de progrès… plutôt que de le faire là moi-même, je pourrais leur demander et les interroger… s'il y en a qui veulent le faire, je les laisse faire et j'observe, ils seraient déjà plus en action et moi en observation… 10 Ch : Hum hum, qu'est-ce qui te préoccupes dans ces situations-là pour atténuer ces différences et faire de la différenciation en formation de formateur ? C : La difficulté, c'est aussi que si je laisse faire celui qui a l'air de s'y connaitre, il va tout prendre en charge et les autres ne suivront peut-être pas, moi j'essaye d'expliquer pour tout le monde. C'est la difficulté, toujours… sois tu laisses et … moi je les connais pas assez pour savoir s'ils

	sont dans le partage et la collaboration… puis là, ils pourraient aussi s'approcher pour mieux voir, et prendre les devants sur ce qu'il y a à faire/ 11 Ch : Et comment tu le vis à ce moment-là ? C : Là, en regardant l'image arrêtée, je me dis pourquoi ils sont pas plus près pour voir comment ça se passe ? … silence… surtout qu'il y en a un qui… mais est-ce que lui quand il va montrer… moi ce qui m'intéresse c'est de montrer mais qu'ils viennent, là c'est raté, c'est un échec, là si je veux montrer ce que l'on fait, pour qu'ils puissent le refaire, c'est raté…. Est-ce qu'ils sont en pleine discussion, je sais pas ? il y en a un qui avait l'air plus… près à agir que d'autres… après il faut regarder la suite pour voir s'ils viennent plus près après…
De 1'55 à 2'15 C : A Saint-Nazaire…, il n'y a pas de dépôt à Saint-Nazaire ? F1 : Il y en avait un, si je pense, mais je sais plus si… C : normalement, F2 : il y en avait un près du ciné-ville, mais je crois que ça n'existe plus… ? C : Oh si, si, si… l'année dernière il y avait un travail avec eux donc…	12 C arrête une nouvelle fois On voit quand même que l'on est quand même dans les limites de ce travail, car la limite c'est le matériel. Ils ne savent pas qu'il y a des dépôts Canopé, et il faut le savoir. Si j'ai bien compris, ils sont de Saint-Nazaire et à Nantes, ils peuvent faire venir du matériel de Saint-Nazaire, et ils le savent pas. 13 Ch : D'un côté il y a l'aspect technique formation, connaissances, mais on voit là, le côté informations de la formation ? 21'21 C : Hum hum… silence… mais on voit que la discussion continuait quand même, mais, l'homme en gris… du coup on va l'appeler comme ça, pourquoi est-ce qu'il ne vient pas avec moi ? s'il sait faire, c'est qu'il a certaines connaissances ? est-ce que c'est moi qui l'ai mis en retrait ? est-ce que je ne sais pas… il est pas à dire, tiens je sais le faire, je vais le faire… est-ce que c'est lui qui n'ose pas, est-ce moi qui le met à distance… je ne sais pas, je me pose la question. Y'a moi, je sais que je fais attention à mon matériel et que c'est un aspect sur lequel je suis rigoureuse, je ne veux pas que l'on me prenne ma caméra et qu'on la fasse tomber, c'est vrai, il y a ça. Et je m'en sers très souvent, il y a cet aspect-là, je ne le nie pas, mais il y a l'aspect formation sur un aspect technique, très, très, très présent… 14 Ch : Après, tu parles du manque d'implication corporelle du binôme fille, est-ce que ça ralentit pas … euh/ C : Ben oui, elles ont les mains dans les poches, elles viennent de Saint-Nazaire, et si j'ai bonne mémoire elles étaient déçues parce qu'il devait y avoir quelqu'un du collège de Saint-Nazaire et il n'y avait personne du collège de Saint-Nazaire… il y en a 2-3 qui étaient déçus parce que le problème c'est que, soit il y avait le collège et pas l'école, soit l'école mais pas le collège. Et là, Saint-Nazaire,

	j'avais sollicité les deux pour des actions, mais… j'avais pu en prendre que 2 à l'école, ils voulaient venir à plusieurs mais dans les stages inter-degrés, il y a un nombre limité et on peut pas aller plus, autant au PDF j'en ajoute, mais là on peut pas. Du coup, peut-être qu'elles étaient pas motivées à …. 15 Ch : Ce jour-là on avait aussi des problématiques de grèves de transports…/ C : Oui, c'est vrai, mais l'idée, c'est que les écoles, on travaille des projets inter-cycles… et que là, y'a pas le collège… peut-être que c'est pour des problèmes de transport, mais elles auraient pu être porteurs du truc et ensuite aller voir le collège de secteur et leur dire « on aimerait bien avancer ». …. Pendant le visionnage : Ah ben là, elles se cassent carrément…. Je laisse finir l'action
De 2'15 à 3'11 C (suite) : Et donc après je peux filmer tout ce que je veux sur le fond vert et je peux installer quelqu'un, il faut que je cadre et il faut éviter que les gens soient habillés en vert H : Ah ouai sinon, t'as l'image qui va se projeter sur le pull quoi *F2 part voir le fond vert* C : Moi une fois, on m'a prêté un fond bleu, et il y a forcément du bleu dans les vêtements, et sinon, on voit par transparence, donc il vaut mieux un fond vert de ce type sur lesquels on filme les reportages, de…, de…., les JT, les lancements, H : Tout ce qu'on veut après C : Tout ce qu'on veut, on peut instaurer les reportages, là quand j'ai fait le reportage avec les…, évidemment je suis allée les filmer, sur leur lieu de voile, j'ai été les filmer sur l'eau, j'ai été les filmer sur d'autres moments, comment on met le gilet de sauvetage, comment on prépare le bateau, les allures, les machins…	16 Episode 6 : le fond vert Ch : Du coup on est parties du son pour partir sur la caméra, puis on va sur le fond vert… est-ce que c'est une structure dans la manière d'amener les différents éléments qui te fait passer du technique vers le pédagogique ? C : Ben là on est encore beaucoup sur la technique… quelques écueils, je ne suis pas une professionnelle de la vidéo mais je partage des écueils que l'on peut rencontrer… pour faire attention, et encore on est sur la présentation. Même s'il y a quelques aspects techniques et que …. toute façon ça ne pourra fonctionner que s'il y a eu de l'anticipation et de la préparation en amont. Le versant technique ne sert que pour mettre en avant les apprentissages. Silence.
De 3'11 à 3'50 C : …. Ils ont parlé de tout ça, puis après ils ont fait une fiche sur tout ce qu'ils ont appris, après avoir pratiqué, il faut voir ce qu'ils apprennent réellement. Et là qu'est-ce qu'ils apprennent, pratiquer la vidéo, c'est un outil qui est pratique, il faut savoir l'utiliser, il faut savoir ce que ça fait, il faut savoir cette histoire de fond vert… quand on fait ça dans une classe, de suite, c'est « ah ben je comprends mieux la météo » par exemple, je	17 Ch : Qu'est-ce que tu as en tête là….. euh, vers quoi tu, tu te projettes là ? … euh… où tu veux en venir ? C : Montrer que tout ce qui relève des projets EMI relève aussi d'une compréhension du monde. La météo par exemple, une compréhension du monde qui les entoure. L'EMI c'est aussi un des éléments qui les … les JT tu analyses le fonctionnement, tu comprends comment ça marche… tu fais manipuler pour avoir une meilleure compréhension du monde. Cette compréhension du monde, tu la travailles en utilisant ces outils-là, pour leur

comprends mieux des choses que je vois… on peut montrer comment ça fonctionne, c'est pas de la triche, …	montrer comment s'organise le monde autour d'eux. Les collégiens, cette compréhension du monde, quand tu utilises un fond vert, tu vois avec eux… eh ben voilà… des fois on voit des images derrière qui n'ont rien à voir. Ça dégage une compréhension du monde derrière, une autre compréhension de notre monde compliqué, complexe… un accès à la complexité du monde. 18 Ch : Tu parles de compréhension… est-ce que tu fais un parallèle entre compréhension et lecture ? C : OUI !, oui, oui, oui, oui… ben oui, la lecture … je cherche d'autres exemples… ouai, l'exemple de cette épidémie… j'ai sans arrêt envoyé des éléments qui permettent une lecture. C'est le lien avec l'EMI. Une compréhension pour mieux appréhender... une lecture du monde, une meilleure lecture et compréhension du monde. J'utilise plus le terme compréhension, appréhension… ouai. On a des exemples type dans les collèges. On y a un grand besoin de travailler la vérification des images, des vidéos, travailler sur les sources et se demander d'où viennent les images. D'où elles viennent, qui est porteur de l'information, d'où vient l'information. C'est essentiel, et ça je travaille avec les collèges là, et là il y a un gros travail … il y a une vidéo, tu sais que ça a été fait avec un fond vert, tu sais que les images ont pas été faites en direct… il va falloir que tu fasses de la recherche d'information. Chaque chose doit être selon le contexte, donc ces outils-là te permettent d'avoir les outils de compréhension, donc les outils de lecture des images et d'une vidéo, t'es capable de dire… teh, ben j'ai cette vidéo et avant de la partager, je dois pouvoir dire d'où elle vient, si elle a une authenticité … c'est ça la montée en compréhension. 19 Ch : Compréhension, tu as aussi dit appréhension…. Tu mets de l'anticipation là… ? euf le fait d'avoir travaillé ces projets, écrit, est-ce que quand tu vas visionner tes supports, est-ce que tu vas avoir une autre lecture ? une autre anticipation ?/ C : Oui, bien sûr, parce que tu sais comment c'est fait, tu sais comment… parce que quand tu vois un truc, je l'ai pas fait mais je pense que je vais le mettre dans mes plans… avec les élèves, voir combien il y a de plans… par exemple, quand tu regardes un film, moi qui travaille la lecture d'image… quand je regarde un film, je me dis, là il y a ce plan, là ils ont mis la caméra… comprendre comment ça a été fait pour avoir une lecture de ce que tu regardes plus avertie…est-ce que je suis claire ? 20 Ch : Oui tout à fait/ C : Pour avoir une lecture plus adaptée… tu montres un JT, adapté aux élèves, bien évidemment, sur Arte journal

	junior, tu mets une partie de la classe qui n'a que l'image et l'autre qui n'a que le son… puis tu retravailles avec eux pour voir s'ils ont tous compris la même chose. Et ça, si en plus tu les mets en pratique derrière avec un fond vert, tu comprends qu'il faut avoir des outils, pas forcément experts, mais avoir des clés pour comprendre comment c'est fait et avoir un regard critique dans le bon sens du terme pour voir ce que tu observes par rapport à ce que tu entends et ce que tu vois. Toujours avoir ce petit recul… ce site canadien, 15 secondes avant d'y croire, toujours avoir ce petit recul et réfléchir à ce que tu vois, parce que ça implique tel et tel élément, et juste ce regard-là te permet de... oui, d'anticiper et d'avoir ce regard, ce regard critique. Je lis, je comprends, et je fais une petite pause pour pourvoir acquiescer. Là on est pas dans la lecture romanesque, mais dans la lecture d'informations. Donc, il y a toujours cette nécessité de prendre du recul. Pendant l'épidémie, je n'ai démordu de mes sources d'informations, et les gens qui m'ont appelée je renvoyais sur des sources qui me semblaient factuelles et pas forcément des analyses de genres et de commentaires en permanence. Et c'est cette analyse qui permet aux élèves... après ils sont dans leurs familles et… de pouvoir sélectionner, leurs sources d'informations, les sources d'informations auxquelles on peut porter crédit. Que ce soit de l'information télévisuelle, de l'information dans les journaux, l'informations quand quelqu'un te rapporte un truc sur ce qu'il a vu…. Dire stop, attends, je réfléchis et après je pourrais te dire ce que j'en pense. Et la pratique de pouvoir le faire avec des outils à l'école, je pense que l'on est tout à fait gagnant dans cet élément. Je pense que ça force à regarder les choses avec une autre appréhension, et donc, être plus à même de critiquer positivement les choses qui nous arrivent.
De 3'50 à 4'09 C : … C'est juste pour simplifier la vie parce qu'on peut pas tout le temps avoir la carte qui… F2 : Comme tous les films, il me semble, les films où il y a des effets spéciaux et … H : Hum hum C : Mais ça leur montre comment ça fonctionne, comment l'information est construite, c'est pas de la tricherie, c'est… H : Par exemple, là tu filmes et t'as le cordon qui est assez long ? C : Oui, oui, il est très, très long. H : On peut faire un petit extrait ? C : Oui, tout à fait	21 Ch : On a une, une digression d'une collègue… du coup qu'est-ce que tu observes à ce moment-là ? C : La collègue femme ? Ch : Oui C : Ben oui, elle fait une digression sur la science-fiction… je sais pas trop quoi en faire à ce moment-là… passionnée de science-fiction, mais je vais pas en faire grand-chose de son intervention, c'est un peu hors sujet. Mélanger science-fiction et information… qu'est-ce que je peux en faire moi ? bon elle a réagi, ça veut dire qu'elle écoute quand même ce que je dis, ce que je propose, son attitude est quand même pas très positive, elle est un peu en retrait, et là je me dis chouette elle interagit, et elle me parle de science-fiction…. Silence long… on est pas tout à fait dans le sujet actuel. Oui voilà, elle parle des effets spéciaux, mais moi j'en sais rien du tout, ça n'a rien à voir.

	Non, je ne peux rien en faire de ces remarques, je ne répondais même pas d'ailleurs, il ne s'agissait même pas de science-fiction.
De 4'09 à 4'35 C : Tu peux aller te mettre là-bas oui, … donc là en plus, l'intérêt c'est que l'on aura une collaboration, un élève qui va s'occuper du micro, un élève qui va … s'occuper d'installer ce qu'on fait, un qui va avoir le casque, un qui va tenir la caméra, on est déjà dans un truc où les gens collaborent…	22 C arrête la vidéo Ch : J'allais arrêter moi aussi C : Un élément important de mes valeurs, c'est la collaboration et l'autonomie. Comme là je le fais avec eux, et après l'objectif c'est qu'ils soient autonomes pour utiliser le matériel. Leur montrer, être sûr que leur méthode soit experte et après les laisser se débrouiller. Le montage c'est pareil, une fois qu'on leur a montré comment ça fonctionne, c'est plus la peine d'être avec eux. Ils peuvent faire. C'est ce que je reproche aux radios qui font des projets bien chiadés avec les élèves, ils enregistrent et voilà, très très bien, mais moi il me manque un des aspects… c'est que vous ayez fait le montage avec eux. Ça fait partie de la formation. L'objectif n'est pas d'avoir fait un truc magnifique avec 36 pistes… etc…. c'est qu'ils aient participé au montage. Parce que le montage construit aussi les connaissances. On en a parlé, de qu'est-ce qu'un média, de comment on fait un média, de ce que l'on met au montage et de comment on fait un montage. 23 Ch : Certains de ces éléments relèvent de la pédagogie Freinet. Tu te reconnais comme pédagogue Freinet ? C : Non, non, juste un petit peu (rires…) Oui, bien sûr. Ça fait partie je pense, j'ai plus de classe donc c'est différent. Mais je suis toujours le mouvement. Dans des écoles, je dis pas ça, mais oui, bien sûr. Tu peux être cataloguée et il y a des images à déconstruire à toute vitesse. 24 Ch : J'allais t'arrêter aussi sur ce moment-là et j'allais te demander… euh… tu fais ce va-et-vient depuis tout à l'heure entre la technique et la classe… mais là, quel est ton objectif à ce moment-là ? C : Ben c'est un outil qui est au service des élèves, on va travailler de nombreuses compétences à ce moment-là. Tu vas écrire, tu vas corriger, tu vas faire relire, tu vas rechercher des informations, si quelqu'un vient tu vas rechercher pour lui poser des questions, anticiper plein de choses pour que ça puisse être fluide. Ça ne marcherait pas si quelqu'un arrivait pour lui poser des questions et que rien n'est prêt. Je peux te dire que quand je travaille avec des élèves sur des projets, il y a des règles, des choses très faciles mais des choses très cadrantes. La technique, c'est le cadre pour construire à l'intérieur ce que tu veux faire entendre aux élèves. Il faut un cadre très, très ferme. C'est l'outil, la technique pour construire derrière ce qui va être à construire… tout est cadré, tout est régulé et ça fonctionne parce qu'il y a un cadre

	rassurant. Ça se met pas en place du jour au lendemain, un cadre où chacun a sa place. C'est pareil, tu fais un reportage il y a un cadre c'est comme quand tu fais un exposé. L'idée c'est que les élèves, quels que soient leurs niveaux, quels que soient leurs envies, ils trouvent un cadre dans lequel ils peuvent travailler. On ne peut pas leur dire, tiens tu vas faire ça… sans leur donner les outils adéquats, c'est un peu la même chose.
De 4'35 à 6'00 C : Après, pour faire ce genre de chose, il faut avoir préparé ce que l'on va faire, ce que l'on va dire, bien évidemment écrire, bien évidemment avant, faire une sorte de story-board, là il est trop grand, donc je vais l'asseoir pour ne pas qu'il dépasse du fond vert H : Je préfère ça plutôt que tu me coupes les jambes *Rires* H : J'aime autant cette solution. C : Donc tout ça, tous ces éléments, ils sont obligés de les prendre en compte… bon, ben la première fois… il faut faire avec eux, mais comme c'est des outils que l'on utilise au quotidien, après faut leur laisser le matériel et leur dire débrouillez-vous ! Pour l'avant, il faut faire un story-board, qu'est-ce qu'il faut que l'on monte, qu'est-ce qu'on veut montrer, est-ce que l'on fait des interviews ? tout ce travail c'est fait… en fait après le premier montage, on voir mieux, faut faire avec eux… ils ont tous eu un petit temps où je leur explique, ben voilà, on jette ce morceau, on garde ce morceau là… qu'est-ce que je veux garder comme image ? comment je fais pour couper, comment je fais pour remettre au début de la boucle… F2 à F1: toi tu sais faire ce genre de chose ? F1 : absolument pas *Un intervenant arrive à ce moment-là pour dire qu'une fois les ateliers terminés, il fera une démonstration avec le logiciel de montage* C : D'accord, bon ben on va s'y mettre tout de suite, est-ce que vous voulez bien vous installer pour faire un petit débat sur… euh… sur…… ?	25 Ch : Sur quoi es-tu focalisée à ce moment ? C : J'ai pas bien compris ce qu'il disait… c'est Fabrice qui venait pour expliquer le logiciel, du coup je lance l'activité pour accélérer... Ch : Oui, c'est ça. C : Mais j'ai bien expliqué tout le travail avant, qui permet de travailler. Le jour où la caméra est posée dans la classe, tout est prêt avant de positionner les outils. Maintenant j'ai assez parlé, et on va les mettre en action. Faut accélérer, de toute façon ils ont pas beaucoup de questions… alors il faut avancer. La difficulté c'est qu'ils sont pas sur un projet particulier. L'idée c'était ça, qu'il y ait collège et écoles pour avancer leurs projets… je voulais faire le tour avant le confinement et je n'ai pas pu le faire… qu'ils puissent avancer leur projet. La difficulté c'est que là ils ont pas de projet. Pendant la diffusion : c'est surprenant quand même. Les trois sont devant le fond vert, y'a personne qui est resté devant la caméra.
De 6' à 7' C : Alors mettez-vous sur le fond vert, il faut que vous soyez tous derrière le fond vert. *10 secondes inaudibles le temps que je me rapproche avec la caméra… la formatrice et les trois stagiaires s'étant décalés au fond de la salle devant le fond vert.*	Episode 8 : enrôlement du groupe 26 C arrête la bande Là je me fais peur, parce que je n'arrête pas de parler et il n'y en a aucun qui parle 27 Ch : Fais-tu des liens avec la remarque que tu as faite... *ils sont tous devant le fond vert et il n'y a personne devant la caméra* ?

C : Avec radio cartable, c'est pareil, quand on fait le vrai débat, en imaginant, et on peut imaginer quelqu'un qui a fait un micro-trottoir avant, et on a notre reportage. C'est facile, de faire un micro-trottoir, même à l'intérieur de l'établissement. Là je suis en train de faire un film sur le quart d'heure lecture, c'est facile de faire un film pour un petit reportage….	C : Ben euh…. j'ai pas à faire à un groupe très dynamique. En principe quand tu fais ça, il y en a toujours qui restent… qui… je n'ai pas réussi à les motiver suffisamment… je ne sais pas. Est-ce que ça vient de moi, est-ce que ça vient d'eux, certainement des deux, mais… euh… pourquoi il n'y en a pas un en observant comme ça, qui est resté devant la caméra ? et pourtant…euh… ça vient peut-être de moi qui ne les ai pas mis en activité assez vite, c'est possible… 28 Ch : Toi qu'est-ce que tu cherches à faire là, à ce moment-là ? C : Ben j'aurais bien aimé que chacun ait un rôle, sa place. D'ailleurs je leur ai bien expliqué qu'il fallait que chacun ait son rôle… et ils vont tous au même endroit… faudrait qu'il y en ait un qui passe derrière la caméra, alors soit ma consigne n'a pas été assez claire, peut-être que c'est ce que je vais faire après, je sais pas… donc l'objectif est pas atteint ! c'est intéressant, parce que là je me dis que je ne suis pas dans mon… euh… il faut que les mette plus en activité, plus chercher comment ça marche et venir les voir… là j'obtiens pas ce que je veux. Peut-être que cette année il faut que j'installe la caméra et que je les fasse tâtonner et qu'après je leur demande « ben qu'est-ce que vous avez fait ? », « comment vous vous y êtes pris ? » tirer les fils de ça… j'ai tout installé en amont plutôt que de l'installer avec eux... ça prend du temps et c'est pas forcément intéressant parce que, eux ont pas l'air passionnés, et j'installe avant le début de la formation, et après je leur dis voilà, voilà vous avez ce matériel, je les laisse agir, s'ils ont des questions ils viennent me voir et …. Euh… plutôt dans cette dynamique là… merci Hélène si ça me permet d'être plus efficace !
De 7' à 7'39 C : … Faire un micro-trottoir pour faire dire ce que vous pensez sur le quart d'heure lecture F2 : Tu dis que ce matériel-là on peut le prendre gratuitement auprès de Canopé… C : Si on est abonnés à Canopé, y'a pas de souci F2 : D'accord C : Alors ça c'est le mien, mais y'a le même ici, donc on peut emprunter, ou si vous avez un temps, moi vous m'appelez, et je peux venir avec vous pour le temps du tournage pour bien le situer. Je vais chercher un tabouret, il doit y en avoir d'autres… *C s'éloigne* F2 à F1 : Tu lui fais peine debout F1 : On va être filmés	C intervient pendant le visionnage « Là je fatigue, là je sens que je fatigue »… j'arrête la vidéo 29 Ch : Qu'est ce qui te fait dire ça ? C : Là je vois que je fatigue, je vois bien que physiquement je suis en train de bouger, je fatigue, physiquement moi je me connais, et j'en ai marre. Ils me fatiguent, elle me repose la même question que tout à l'heure et j'ai déjà donné la réponse. 30 Ch : Quand tout le monde s'installe devant le fond vert, est-ce que ça participe de cette fatigue ? C : oui, parce qu'ils ont rien compris ! soit c'est qu'ils ont pas bien écouté, soi c'est que mon discours n'est pas assez explicite. Parce que là, ils écoutent, ils disent rien et ils n'ont pas compris, donc je pars… je m'en vais, je me dis c'est pas possible, je m'en vais, et elle me relance sur le prêt de matériel alors qu'on en a déjà parlé tout à l'heure et que j'ai dû lui proposer mon aide… former c'est répéter... mais euh…. Là, euh… je pensais qu'on était

	rendu un plus loin que là, je leur parle de préparer, de construire un sujet. 31 Ch : Est-ce qu'on peut pas aussi penser qu'elle est en train de cerner le sujet et d'entrer dans l'activité ? C : Oui, peut-être Ch : On n'est qu'à 7'39 du début de l'activité C : Oui, c'est vrai, elle a mis 7' pour y entrer, pourquoi pas !
De 7'39 à 8' C : Ça peut faire mal aux jambes très, très vite H : On va faire un petit essai, surtout que… C : Bon ben qu'est-ce que vous voulez comme sujet de débat ? H : Bon peu importe, c'est histoire d'avoir deux, trois images…	32 Ch : Qu'est ce qui te préoccupe à ce moment-là ? C : Ils sont pas actifs, ils sont pas du tout acteurs… je suis même obligée d'aller leur chercher une chaise pour qu'ils s'assoient à la bonne hauteur. Après ça, les faire sourire, là ils sont contents. Là ils sont en situation, ça les intéresse. Il faut peut-être que j'inverse, comme je te disais tout à l'heure. J'installe la caméra, ça m'évite de parler pendant ces 7 minutes, j'installe tout, tout est prêt, comme je te disais et je leur dis qu'il faut faire attention, je les laisse faire et j'explique après, tout ce que j'ai expliqué avant... j'inverse ma proposition.
De 8' à 8'58 C : Donc il me faut mon casque, indispensable, toujours quelqu'un qui a un casque// H : Qui écoute le son ouai C : Qui écoute le son H : Parce qu'en fait, tu vois pas si y'a saturation, ce que l'on voit sur Audacity F1 : Moi je n'ai aucun matériel en classe, donc je n'ai pas de… *C part chercher une fixation pour le micro* H : C'est un petit logiciel et tu vois très vite quand ça sature F2 : Moi j'ai fait acheter un zoom ou un truc dans ce genre mais c'est vrai que j'ai un peu de mal à l'utiliser quoi, (*C revient*) …l'autre jour on avait fait venir pendant toute la semaine, des artistes en résidence, et donc on les a interviewés, on a fait de la prise de son en direct, et puis avec l'appareil photo mais après c'est ça, qu'est-ce que j'en fait, comment/ C : Et ben tu te les mets sur Audacity, tu fais un truc en boucle, donc voilà H : Audacity, c'est pas si difficile	33 Ch : Par rapport à cette question, cet échange, quel est ton objectif à ce moment-là ? C : Ben de rappeler, c'est vrai qu'il y a énormément de gens qui enregistrent une quantité de choses et qui n'en font rien derrière par ce qu'il y … il faut rappeler, il faut leur dire voilà comment il faut s'y prendre pour éviter ce genre d'écueil… parce qu'après ils n'en font rien... parce que ça prend trop de temps, de tout réécouter, de faire les sélections… de … c'est, c'est donc ce que je mettais en avant, mais peut-être que je devrais le mettre en avant par rapport à un exemple comme ça, la nécessité de tout préparer pour bien anticiper ce que l'on va enregistrer et ne prendre que ce qui va t'intéresser. 34 Ch : Quelque part, anticiper, tout préparer… là on est dans le cadre d'une formation, ça va très vite…est-ce que dans une classe, tu mets le travail d'écriture avec. C : Oui, oui, tout à fait, c'est dans le cadre de l'anticipation. Tout à l'heure je parlais de micro-trottoir, ça va très vite, tu n'enregistres pas pendant une heure… faut jamais avoir trop de son ou trop d'image parce que tu ne peux pas tout sélectionner ou tout regarder. Tu dois sélectionner ce que tu enregistres, appuyer sur pause s'il faut… il faut écrire ce que tu veux mettre dans ton reportage… si tu fais un micro-trottoir sur un thème tu dois déjà avoir réfléchi à ce qui allait se passer, à qui tu vas aller poser des questions, comment tu vas les poser, à quel moment tu vas poser la question, est-ce que tu vas à chaque fois enregistrer ta question, rien que ça…. Est-ce

	que tu auras besoin… c'est encore un aspect technique, mais c'est ce qui fait le projet. Là, si elle a enregistré toute la journée les artistes, et ben qu'évidemment le travail derrière, c'est monstrueux. Elle a bien le matériel mais il faut qu'elle progresse en anticipation et en préparation de ce qu'elle veut faire. Qu'elle fasse son story-board en fonction de ce qu'elle veut entendre. Ben oui, il faut avoir tout préparé, tout anticipé en amont. Ce qui est difficile quand tu fais des interviews avec les élèves, c'est qu'ils savent pas rebondir sur la réponse de la personne qui leur parle, forcément ils répèteront les questions et tu réenregistres. Moi quand je vais dans les classes que je connais pas forcément, avec les enseignants, souvent je suis là pour les assister, les aider sur le côté technique, que ce soit pas une charge. Je sais pas ce qu'ils ont préparé avant… je regarde leurs questions pour savoir, des fois réorganiser, mais ça c'est mon travail… mais là, ça confirmait bien ce que je disais avant, merci Hélène, il faut que je les mette directement en situation pour rebondir derrière. 35 Ch : Si je fais le lien avec l'écriture, l'écriture et l'anticipation te servent à mieux voir quand tu lis l'AV… tu pars du postulat qu'il n'y a pas d'improvisation ? C : Ça revient à ce que l'on disait avant… le matériel n'est qu'un support. Un support pour pouvoir développer un projet. Un projet ça implique là, de la vidéo… et tu dois être très clair sur ce que tu veux faire. Même avec tes élèves. Voilà, on va faire un projet sur… et qu'est que l'on met dedans… et là, c'est les élèves qui vont proposer. Qui on interroge, est-ce que l'on met un micro-trottoir, euh… la réalisation matérielle comme ça, c'est l'aspect final… donc le travail d'écriture de ton projet est bien en amont. Moi ça m'est arrivé d'aller dans des classes où le travail de recherche c'est… ben ouai, ça y est, on a fait de supers recherches… on est allés sur Wikipédia… attends, voyons ce que tu as écrit ? t'es sûr que c'est toi qui a écrit… t'as pas recopié, qu'est-ce que tu as compris… ah ben attends, on recommence, c'est une démarche où l'on écrit et où les élèves doivent avoir compris ce qu'ils font. Comme quand tu veux faire des exposés, les élèves ont compris, ils ont pas recopié un truc… on est aussi dans cette démarche-là par rapport à ce projet-là.
De 8'58 à 9'35 C : J'allume mon … et je cadre, là je suis pas du tout bien, voilà, je vais retravailler, je vais demander de serrer, est-ce que tu peux serrer un tout petit peu, non, les deux autres ne bougent pas F2 : C'est qui ? c'est moi qui me serre ? C : Je vais quand même reculer, parce qu'il faut vraiment que je reste sur le fond vert, si je décale,	36 C arrête la bande Là je leur ai demandé de faire un débat et ils réfléchissent toujours pas… j'aurais peut-être dû les orienter, ben d'accord on va filmer mais qu'est-ce qu'on va filmer quoi… des fois avec d'autres groupes ils sont plus vite dans le 'on va faire quelque chose', tiens on va filmer, on va faire ça, ils sont déjà dans l'action… pour construire un film, peut-être parce qu'ils l'ont déjà fait une fois. L'homme en gris il

j'aurais un… donc, là, vous êtes tous, tous les trois en très gros plan mais…	avait l'air de maitriser et il maitrise pas tant que ça. Sur ce groupe en tout cas, je suis pas efficace en terme de formation. Parce que je les ai pas entrainés, je n'ai pas réussi à les faire venir dans une activité, là ils sont pas du tout acteurs…est-ce que ça vient de moi, en partie… mais là ils sont pas du tout acteurs. Il faudrait les faire écrire. Sur quoi vous voulez travailler ? faire un reportage… euh… les faire plus préparer ce qu'ils vont faire… là je suis plus sur l'aspect technique et ils font rien.
De 9'35 à C : Tu peux te resserrer un tout petit peu ? C : Voilà, bon, c'est vraiment un très gros plan, mais comme vous êtes trois, c'est pas le meilleur fond vert, il y a des fonds verts qui sont un peu plus larges, mais là, c'est pour faire un essai, donc je vous lance, qui est le présentateur ? H : Moi je fais, je sais pas trop de quoi je vais parler… mais C : Donc quel débat ? H : Ben c'est une surprise, je leur dirai que quand on sera… C : Donc y'en a un qui prend un avis positif, et puis l'autre qui… H : Bon, ben sur les soldes, voilà, on en parlait tout à l'heure… C : On lance le débat ? Hop, ben c'est parti ! *Je laisse dérouler la prise de vue du film réalisé par le groupe* *H- bonjour à tous, mesdames, mesdemoiselles, messieurs, bienvenue sur rectorat TV, je vais vous présenter aujourd'hui Mme Dupont et Mlle Durand et nous allons parler aujourd'hui de la diminution de la durée des soldes de 6 semaines à 4 semaines, qu'en pensez-vous ?* *F1- et bien bonjour, la diminution de la durée des soldes,…* *H- oui, c'est ça, on est passés à quatre semaines* *F1- et bien je trouve ça très bien, je pense que la période des soldes est une période de surconsommation, et puis, ce n'est pas plus mal pour le commerce…* *F2- et bien bonjour également, et bien moi je suis absolument contre, je suis absolument contre puisque je suis une famille monoparentale avec 5 enfants à charge, que j'ai absolument besoin de la période des soldes pour pouvoir vêtir mes enfants correctement et moi j'estime que l'on devrait passer au contraire de 6 semaines à 8 semaines* *H- Merci madame Durant et madame Dupont, je vous souhaite à tous une bonne soirée*	37 Ch : Que ressens-tu à ce moment-là ? C : Un grand désespoir… rire… silence… 38 Ch : Racontes-moi C : C'est terrible ce qu'il leur fait vivre, ils ont même pas réfléchi en commun à un sujet et … peut-être est-ce que les deux l'énervent lui… je sais pas, je connais pas leur… peut-être que dans un autre groupe, il aurait été beaucoup mieux… mais ça fait quelques fois quand même, que je leur demande de réfléchir au sujet de leur débat… je vais les lancer et là, il veut pas leur dire la question qu'il va leur poser. Il est très directif… il a pas compris grand-chose, soit ça l'énerve soit…. Euh… il est pas dans un groupe qui lui convient, il y a aucune dynamique entre les trois. Par contre, la dame en marron quand elle prend le micro elle y va, elle se pose. 39 Ch : Est-ce que tu la sens dans l'activité du coup ? C : Oui, …. Euh…. mais dans une activité assez centrée sur elle. Mais ça vient peut-être… qu'ils aient rien préparé, mais ils ont rien préparé malgré que j'ai lancé quelques perches. Choisissez un débat… machin, ils ont pas du tout été en interaction et ça je peux pas le faire à leur place en tant que formateur. Ils auraient pu réfléchir entre eux à un petit sujet. Il n'y a pas d'interaction entre eux. 40 Ch : Pour conclure cet atelier, sur quoi es-tu concentrée, sur quoi es-tu focalisée ? C : Ben sur le fait que quand on prépare pas, qu'il y a pas de projet commun, il n'y a pas de sens. Pour moi y'a aucun sens dans ce qu'ils ont fait là, je vois pas l'intérêt d'avoir fait ça. Ben c'est un groupe qui a pas fonctionné, comme ça peut arriver dans une classe. Pourtant les deux se connaissent. Y'a pas eu du tout d'anticipation ou de... voir comment ils auraient pu faire avec leur classe… c'est complètement déconnecté… s'ils avaient vu les choses pour leur classe ça aurait pu donner autre chose. Pourtant ils se sont inscrits à ce stage et ils se sont pas projetés, ils ont pas fait de parallèle avec ce qui aurait été le travail de classe. Après, peut-être que ça va faire son chemin et qu'ils vont me solliciter l'an prochain… il faudra bien faire attention à anticiper le projet. C'était peut-être une

Rires de F2 C : Ah ben c'est rapide (*en souriant*) H : Oui, mais en même temps, on n'avait pas trop d'autre sujet qui nous portait *Rires de F2* F2 : Je ne suis pas une famille monoparentale avec 5 enfants ! C : C'est normal, au début on a tendance… alors qu'en fait si on l'avait posé… ça marcherait très bien *Les protagonistes se lèvent et vont vers la caméra* C : Le son c'est pas saturé donc ça va, après voilà ce que l'on fait, moi je transfère *(tout le monde est derrière la caméra)* H : Ce qu'il va falloir voir maintenant, c'est comment on incruste derrière le fond vert ! on peut mettre un paysage de Caraïbes, ce serait bien ! *Le groupe part vers l'autre salle*	découverte pour eux… c'est pas juste un jeu, le gars-là il l'a pris comme un jeu. C'est pas se mettre devant un fond vert et se dire on va faire de la télé, non ça, ça marche pas. Ça n'a aucun intérêt à part pour faire parler… moi j'ai raté mon objectif…

4.3 PORTRAIT DE C

Invariant du sujet Identité en actes	**BUT *POURQUOI ?***	**Sous Buts**	**Règle d'action *Comment ?***	**Autres remarques**
Episode 1 : le matériel C arrête la caméra dès le départ pour me le dire : 15 sec C'est juste une chose qui est très importante pour moi dans mes formations. C'est que là il faut du matériel et que je défends l'idée que on peut faire avec peu de matériel… souvent c'est quelque chose qui bloque les gens… oui, mais là il me faut du matériel… et je défends l'idée d'un matériel correct et qui s'utilise facilement et qui ne coûte pas trop cher pour une école, c'est très	De dire ce qui me semble utile comme matériel, de donner des outils, des références… il ne s'agit pas de publicité, mais ce sont des outils, fort pratiques et ….		Je montre ce que moi j'utilise pour faire des choses qui me semblent correctes.	

important pour moi. Ça fait partie de mes valeurs de formations, il faut que ce soit accessible, pas trop cher et que les enseignants ne passent pas des heures et des heures pour s'approprier le matériel ou faire le montage : ils ont autre chose à faire et il faut que ce soit facile ou en tout cas qu'on se l'approprie assez aisément. Ça ne me dérange pas du tout parce que je propose des trucs, mais si ya d'autres gens qui proposent des choses ben ça ne me pose aucun souci, je ne suis pas publicitaire et je propose des outils, des outils que je trouve facile d'utilisation avec des élèves de tous âges mais après c'est pas une obligation. je pense que l'on peut faire des choses avec … c'est pas parce que l'on est avec les élèves qu'il faut faire un truc professionnel, mais il faut quand même un minimum…	partager ça avec les gens qui ont été en formation… ça pourrait être une ouverte, citer ce qu'il utilise et proposer si c'est pertinent. « Proposer une liste » avec quels sont les avantages, quels sont les inconvénients, après moi j'irais tester derrière			
Episode 2 le son	tu défendras mieux ton projet et tu	pour les inciter à le faire que si tu leur montres un truc	alors que c'est facile de le faire avec des outils simples et pas	

le son est tellement mauvais que moi ça me dérange. La qualité de ce que tu fais en production matérielle… c'est mieux mais si la qualité de ce que tu proposes en produit final est correcte, … le vrai travail d'EMI qu'il y a derrière et qu'il faut valoriser, ce ne sont pas que des outils, ce sont des outils à la faveur d'apprentissages… d'apprentissages et vrai que l'on utilise ces outils, l'outil n'est que le vecteur de ce que l'on veut faire apprendre aux élèves.	partageras mieux ce projet avec d'autres ils défendraient mieux les outils parce que si on fait ça, de la radio avec un objectif derrière de formation, c'est pas juste pour l'idée de faire de la radio et de la télévision, c'est pas juste pour le plaisir, ça en fait partie, mais il y a tout le travail derrière de collaboration, de préparation, d'écriture, de réalisation… si tu fais des enquêtes, tout le	avec un son qui n'est pas bon, ou une réalisation qui n'est pas très bonne,	trop chers… je suis désole, je me répète…	
épisode 3 travailler ensemble la collaboration Mon objectif, c'est donc toujours de caler une production d'une certaine qualité, et de montrer les choses si l'on enregistre, on ne pourra pas enregistrer avec un mauvais son, il y a qqs connaissances techniques à avoir mais que ça nécessitera de faire travailler les élèves ensemble et en collaboration.	les élèves, ils vont se mettre en dynamique de coopération. toujours de caler une production d'une certaine qualité		parce que si l'on écoute, si on enregistre, si on utilise le matériel travailler à une production avec un fond vert avec une caméra, de faire une collaboration avec un fond vert et une caméra et voilà…	
Episode 4 démonstration	leur montrer et ensuite il ne s'agit			

Là c'est que c'est moi qui manipule, je pourrais leur dire vous le faites, mais je préfère le faire, d'abord c'est mon matériel et j'y tiens,.. C m'arrête à nouveau Là ils ont l'air de s'ennuyer, il faudrait que je les mette plus vite en activité. Si l'on observe les formés… Le mec il a l'air de s'y connaitre et il doit se dire pourquoi elle est en train de le faire, moi je pourrais le faire. Tension 1 : mon matériel/ manipuler – apprendre à utiliser le matériel **pas forcément, et je défends cette idée que ... mais en même temps c'est mon matériel et j'y tiens, j'ai galéré pour l'avoir et j'ai passé** longtemps sans rien du tout, peut-être qu'il faut que je fasse confiance aux gens en leur demandant s'ils veulent le faire eux-mêmes, on a tous nos marges de progrès… tension 2 : manipuler en groupe et permettre à tout le monde de progresser,	pas de le faire à leur place jamais, il s'agit d'abord de leur montrer, de leur montrer les branchements, puis qu'ensuite ils puissent faire et là je suis derrière eux pour vérifier qu'ils utilisent bien mon matériel Parce que c'est pas difficile à faire, mais je préfère montrer Faire autrement : ??? plutôt que de le faire là moi-même je pourrais leur demander et les interroger… s'il y en a qu'ils veulent le faire, je les laisse faire et j'observe, ils seraient déjà plus en action et moi en observation… moi j'essaye d'expliquer pour tout le monde. C'est la difficulté, toujours… sois tu laisses et … moi je les connais pas assez pour savoir s'ils sont dans le			Observe une remédiation : Quand ils arrivent en formation je connais pas leurs compétences, il faudrait que j'observe parce que là je vois bien que ça dure un peu trop longtemps

communiquer la même information la difficulté, c'est aussi que si je laisse faire celui qui a l'air de s'y connaitre, il va tout prendre en charge et les autres ne suivront peut-être pas,	partage et la collaboration… réflexion / attention et motivation du groupe puis là, ils pourraient aussi s'approcher pour mieux voir, et prendre les devants sur ce qu'il y a à faire/			
Episode 5 : un groupe distant Là, en regardant l'image arrêtée, je me dis pourquoi ils sont pas plus près pour voir comment ça se passe ? … silence… surtout qu'il y en a un qui… mais est ce que lui quand il va montrer… moi ce qui m'intéresse c'est de montrer mais qu'ils viennent, là c'est raté, c'est un échec, là si je veux montrer ce que l'on fait, pour qu'ils puissent le refaire, c'est raté…. Est-ce qu'ils sont en pleine discussion, je sais pas ? il y en a un qui avait l'air plus… près à agir que d'autres… après il faut regarder la suite pour voir s'ils viennent plus près après On voit quand même que l'on est quand même dans les limites de ce	moi ce qui m'intéresse c'est de montrer mais qu'ils viennent, là c'est raté,		moi ce qui m'intéresse c'est de montrer mais qu'ils viennent, là c'est raté	Questionne la distance : l'homme en gris… du coup on va l'appeler comme ça, pourquoi est-ce qu'il ne vient pas avec moi ? s'il sait faire, c'est qu'il a certaines connaissances ? est-ce que c'est moi qui l'ai mis en retrait ? est-ce que je ne sais pas… il est pas à dire, tiens je sais le faire, je vais le faire… est ce que c'est lui qui n'ose pas, est ce moi qui le met à distance… je ne sais pas, je me pose la question C cherche à s'expliquer la distance : elles ont les mains dans les poches, elles viennent de saint

travail car la limite c'est le matériel Tension 1 récurrente : mon matériel/ manipuler – apprendre à utiliser le matériel je sais que je fais attention à mon matériel et que c'est un aspect sur lequel je suis rigoureuse, je ne veux pas que l'on me prenne ma caméra et qu'on la fasse tomber, c'est vrai, il y a ça. Et je m'en sers très souvent, il y a cet aspect-là, je ne le nie pas, mais il y a l'aspect formation sur un aspect technique, très, très, très présent…				Nazaire et si j'ai bonne mémoire elles étaient déçues parce qu'il devait y avoir qqn du collège de saint Nazaire
épisode 6 : le fond vert ben là on est encore beaucoup sur la technique… De toute façon ça ne pourra fonctionner que s'il y a eu de l'anticipation et de la préparation en amont. Le versant technique ne sert que pour mettre en avant les apprentissages. tu parles de compréhension… est-ce que tu fais un parallèle entre compréhension et lecture ? C : OUI !, oui, oui, oui, oui… ben oui, la	montrer que tout ce qui relève des projets EMI relève aussi d'une compréhension du monde. Exemples : La météo par exemple, une compréhension du monde qui les entoure les JT tu analyses le fonctionnement, tu comprends comment ça marche l'exemple de cette épidémie… j'ai sans arrêt envoyé des éléments qui	Ça dégage une compréhension du monde derrière, une autre compréhension de notre monde compliqué, complexe… un accès à la complexité du monde.	tu fais manipuler pour avoir une meilleure compréhension du monde Cette compréhension du monde, tu la travailles en utilisant ces outils là pour leur montrer comment s'organise le monde autour d'eux quand tu utilises un fond vert, tu vois avec eux… eh ben voilà… des fois on voit des images derrière qui n'ont rien à voir.	La lecture passe par la compréhension du comment ça marche La technique produit des effets et conduit à une lecture

lecture … je cherche d'autres exemples… une lecture du monde, un meilleure lecture et compréhension du monde. J'utilise plus le terme compréhension, appréhension… ouai.	permettent une lecture. On y a un grand besoin de travailler la vérification des images, des vidéos,	travailler sur les sources et se demander d'où viennent les images. D'où elles viennent, qui est porteur de l'information, d'où vient l'information.	il va falloir que tu fasses de la recherche d'information. Chaque chose doit être selon le contexte, donc ces outils-là te permettent d'avoir les outils de compréhension donc les outils de lecture des images et d'une vidéo, t'es capable de dire… teh, ben j'ai cette vidéo et avant de la partager, je dois pouvoir dire d'où elle vient, si elle a une authenticité … c'est ça la montée en compréhension. voir combien il y a de plans… par exemple, quand tu regardes un film, moi qui travaille la lecture d'image là il y a ce plan, là ils ont mis la caméra… comprendre comment ça a été fait pour avoir une lecture de ce que tu regardes plus avertie pour avoir une lecture plus adaptée… tu montres un JT, adapté aux élèves, bien évidemment, sur Arte journal	Compter les plans

toujours avoir ce petit recul et réfléchir à ce que - tu vois parce que ça implique tel et tel élément et juste ce regard-là te permet de .. oui, d'anticiper et d'avoir ce regard ce regard critique. Que ce soit de l'information télévisuelle, de l'information dans les journaux, l'informations quand qqn te rapporte un truc sur ce qu'il a vu….. Et la pratique de pouvoir le faire avec des outils à l'école, je pense que l'on est tout à fait gagnant dans cet élément	Donc, il y a toujours cette nécessité de prendre du recul. Et c'est cette analyse qui permet aux élèves.. après ils sont dans leurs familles et… de pouvoir sélectionner, leurs sources d'informations, les sources d'informations auxquelles on peut porter crédit. Je pense que ça force à regarder les choses avec une autre appréhension et donc être plus à même de critiquer positivement les choses qui nous arrivent.		junior, tu mets une partie de la classe qui n'a que l'image et l'autre qui n'a que le son… puis tu retravailles avec eux pour voir s'ils ont tous compris la même chose. Et ça si en plus tu les mets en pratique derrière avec un fond vert, tu comprends qu'il faut avoir des outils, pas forcément expert, mais avoir des clés pour comprendre comment c'est fait et avoir un regard critique dans le bon sens du terme pour voir ce que tu observes par rapport à ce que tu entends et ce que tu vois. Je lis, je comprends, et je fais une petite pause pour pourvoir acquiescer. Là on est pas dans la lecture romanesque, mais dans la lecture d'informations. Dire stop, attends, je réfléchis et après je pourrais te dire ce que j'en pense	C dissocie lecture audiovisuelle informative et narrative : la problématique du genre, ref à la lecture Mélanger science-fiction et information… qu'est-ce que je peux en faire moi ? bon elle a réagi, ça veut dire qu'elle écoute quand même ce que je dis, ce que je propose, son attitude est quand même pas très positive
Episode 7 : la collaboration et l'autonomie un élément important de mes	Comme là je le fais avec eux, et après l'objectif c'est qu'ils soient autonomes	Leur montrer, être sûr que leur méthode soit experte et après les	Le montage c'est pareil, une fois qu'on leur a montré comment ça fonctionne, c'est	

valeurs, c'est la collaboration et l'autonomie.. Parce que le montage construit aussi les connaissances. On en a parlé, de qu'est-ce qu'un média, de comment on fait un média, de ce que l'on met au montage et de comment on fait un montage. ben c'est un outil qui est au service des élèves, on va travailler de nombreuses compétences à ce moment-là..., La difficulté c'est qu'ils sont pas sur un projet particulier. L'idée c'était ça qu'il y ait collège et écoles pour avancer leurs projets… je voulais faire le tour avant le confinement et je n'ai pas pu le faire… qu'ils puissent avancer leur projet. La difficulté c'est que là ils ont pas de projet.	pour utiliser le matériel. Tu vas écrire, tu vas corriger, tu vas faire relire, tu vas rechercher des informations, si quelqu'un vient tu vas rechercher pour lui poser des questions, anticiper plein de choses pour que ça puisse être fluide.	laisser se débrouiller. L'idée c'est que les élèves, quelques soient leurs niveaux, quelques soient leurs envies, ils trouvent un cadre dans lequel ils peuvent travailler. On ne peut pas lui dire tiens tu vas faire ça… sans lui donner les outils adéquats	plus la peine d'être avec eux. Ils peuvent faire. C'est ce que je reproche aux radios qui font des projets bien chiadés avec les élèves, ils enregistrent et voilà, très très bien, mais moi il me manque un des aspects… c'est que vous ailliez fait le montage avec eux Ça fait partie de la formation. L'objectif n'est pas d'avoir fait un truc magnifique avec 36 pistes… etc…. c'est qu'ils aient participé au montage. Ça ne marcherait pas si quelqu'un arrivait pour lui poser des questions et que rien n'est prête. Je peux te dire que quand je travaille avec des élèves sur des projets, il y a des règles, des choses très faciles mais des choses très cadrantes. La technique, c'est le cadre pour construire à l'intérieur ce que tu veux faire attendre aux élèves. Il faut un cadre très très ferme. C'est l'outil, la technique pour construire derrière ce qui va être à construire… tout est cadré, tout est régulé et ça	certains de ces éléments relèvent de la pédagogie Freinet. Tu te reconnais comme pédagogue Freinet ? C : non, non, juste un petit peu (rires…) Oui, bien sûr. Ça fait partie je pense, j'ai plus de classe donc c'est différent. Mais je suis toujours le mouvement. Dans des écoles, je dis pas ça, mais oui, bien sûr. Tu peux être cataloguée et il y a des images à déconstruire à toute vitesse

			fonctionne parce qu'il y a un cadre rassurant	
Episode 8 : enrôlement du groupe ben j'aurais bien aimé que chacun ait un rôle, sa place. D'ailleurs je leur ai bien expliqué qu'il fallait que chacun ait son rôle… et ils vont tous au même endroit…	faudrait qu'il y en ait un qui passe derrière la caméra, alors soit ma consigne n'a pas été assez claire, peut être que c'est ce que je vais faire après, je sais pas… donc l'objectif est pas atteint !		Remédier ?? c'est intéressant, parce que là je me dis que je ne suis pas dans mon… euh… il faut que les mette plus en activité, plus chercher comment ça marche et venir les voir… là j'obtiens pas ce que je veux. Peut-être que cette année il faut que j'installe la caméra et que je les fasse tâtonner et qu'après je leur demande « ben qu'est-ce que vous avez fait ? », « comment vous vous y êtes pris ? » tirer les fils de ça… j'ai tout installé en amont plutôt que de l'installer avec eux.. ça prend du temps et c'est pas forcément intéressant par ce que eux ont pas l'air passionnés, et j'installe avant le début de la formation, et après je leur dis voilà, voilà vous avez ce matériel, je les laisse agir, s'ils ont des questions ils viennent me voir et	Questionnement de C vis-à-vis de son action de formation Là je me fais peur, parce que je n'arrête pas de parler et il n'y en a aucun qui parle j'ai pas affaire à un groupe très dynamique. En principe quand tu fais ça, il y en a toujours qui restent… qui… je n'ai pas réussi à les motiver suffisamment… je ne sais pas. Est-ce que ça vient de moi, est ce que ça vient d'eux, certainement des deux, mais… euh… pourquoi il n'y en a pas un en observant comme ça, qui est resté devant la caméra ? et pourtant…euh… ça vient peut-être de moi qui ne les ai pas mis en activité assez vite, c'est possible…