## Comment éduquer le regard par l'image afin de mieux le cultiver par le cinéma?

De l'image fixe, à l'image animée, vers le cinéma.



Jacquot de Nantes, Agnès Varda, France, 1991. © Ciné Tamaris.

Professeur des écoles stagiaire LOPES Marc / Groupe E.2

Directeur de mémoire : BRESSY Damien Année 2003 / 2004

# Sommaire

■ Introduction p. 2
■ De l'image fixe, p. 6 à 11
<ul> <li>Aspects théoriques</li> <li>Aspects pratiques</li> <li>Aspects positifs et négatifs, prolongements</li> <li>p. 6</li> <li>p. 8</li> <li>p. 10</li> </ul>
■ à l'image animée, p. 12 à 17
<ul> <li>Aspects théoriques</li> <li>Aspects pratiques</li> <li>Aspects prolongements</li> <li>p. 12</li> <li>p. 13</li> <li>p. 16</li> </ul>
■ vers le cinéma. p. 18 à 23
<ul> <li>Aspects théoriques</li> <li>Aspects pratiques</li> <li>Aspects positifs et négatifs, prolongements</li> <li>p. 18</li> <li>p. 20</li> <li>p. 22</li> </ul>
■ Conclusion p. 24
■ Annexes p. 26
• Annexe 1 • Annexe 2 • Annexe 3  p. 27 p. 28 p. 31
■ Bibliographie

# Introduction

# Une exigence de pédagogie

De sa présentation le 14 décembre 2000 à son édition au troisième trimestre 2001, nous n'avons que peu attendu; nous attendrons bien plus longtemps hélas sa réalisation effective dans les classes de France : Le plan pour les arts et la culture à l'École concrétise à peine les espérances d'une politique éducative innovante qu'il semble déjà passer inaperçu dans le paysage pédagogique. L'arrivée des nouveaux programmes en 2002 lui avait pourtant emboîté le pas, il reste que ce plan ambitieux et ô combien louable doit rester d'actualité, une urgence pédagogique dont chacun devrait faire une priorité en matière d'enseignement. « L'éducation artistique et culturelle [...] s'adresse à l'intelligence sensible, trop souvent négligée, en faisant appel à des démarches nouvelles et concrètes qui mettent l'accent sur la réalisation de projets artistiques à l'École » (Préface du plan pour les arts et la culture à l'École, Jean-Luc MÉLENCHON et Jack LANG). C'est là l'ambition mesurée de ce mémoire professionnel dont le leitmotiv est un plaidoyer pour la nécessité d'une éducation à l'image, au service d'une dynamique artistique, culturelle et citoyenne. Il s'inscrit d'abord dans le cadre pédagogique de l'éducation artistique et culturelle énoncé dans le plan. Quatre grands domaines thématiques regroupent les champs artistiques et culturels comme objets de travail : les arts de la représentation, les arts visuels, les arts de la construction et la culture de la mémoire, ainsi que les arts du quotidien et le monde de la science. Or, un de ces domaines résultant d'une évolution des arts plastiques place l'image au carrefour des savoirs : les arts visuels sont devenus en peu de temps d'utilité incontournable, notamment grâce aux techniques d'information et de communication. L'utilisation de l'image à des fins pédagogiques n'est pourtant pas si récente, mais elle a connu une désaffection du système éducatif qui l'a souvent cantonnée à un sémantisme symbolique en regard de la langue, outil rhétorique par excellence. Il faudra attendre les années 60 pour qu'on lui cède un degré linguistique fort, car oui, l'image est un langage au même titre que l'écrit, une représentation du monde exigeante malgré les apparences. Ainsi, on a beau être confronté à une image, on ne sait pas pour autant la lire, et bien souvent c'est à l'inverse le spectateur qui en est l'instrument. Devant une telle *dictature* de l'image, l'École réagit, considère l'image comme partie intégrante de la maîtrise des langages, participant à l'éveil de la sensibilité tout comme à une meilleure compréhension du monde.

## Une exigence de culture

On entend souvent parler d'une culture de l'image, encore faut-il s'entendre sur les mots. C'est bien plus en termes de sciences humaines qu'on parle ici de culture. Le sociologue caractérisera notre société comme empreinte à une culture de l'image, parce que le quotidien de chacun en est envahi : c'est le constat d'un monde irradié d'images publicitaires, télévisuelles, à l'extérieur et à l'intérieur des foyers. Pour autant, sans dénigrer l'intérêt qu'il y a à traiter une telle culture de l'image à l'École, notamment en démontant les mécanismes de l'image publicitaire ou encore en décryptant un journal télévisé, c'est d'une autre culture dont on parle dans Le plan pour les arts et la culture à l'École, et c'est sur cette autre culture que l'on mettra l'accent au travers de ce mémoire. Ici, on considérera l'apport d'une éducation à l'image dans sa contribution à rétablir une culture artistique à l'École, car telle est la mission du plan. Pour ce faire, quel meilleur champ artistique que le cinéma? « Langage au carrefour des autres arts (théâtre, musique, danse, peinture, etc.), le cinéma est un vecteur de savoirs mais c'est d'abord la pratique créative et le visionnement méthodique des œuvres qui contribuent au développement de l'imaginaire et de l'esprit critique » (Le plan pour les arts et la culture à l'École, LE CINÉMA: un art et une culture, pages 28 et 29). Ainsi, il offre d'emblée quantité de possibles pluridisciplinaires en associant la trilogie écrit, oral, image, et incarne à lui seul une problématique socioculturelle qui inspire celle de ce mémoire. En effet, à l'heure de la mondialisation et des lois *impériales* du marché économique, une uniformisation massive est en marche. La culture en pâtit, et le cinéma est désormais bien plus considéré comme un produit de consommation avant d'être conçu et reçu comme une œuvre d'art. Dès lors on peut s'interroger sur le rapport qu'entretiennent les enfants avec le cinéma, ou plus strictement, avec l'image cinématographique qui constitue le film. Le constat est aisé. L'enfant chargé de son innocence reçoit tout comme l'adulte non averti un flux d'images dont il n'interroge pas le sens. Devant une telle stérilité, il apparaît urgent de redonner du sens à l'image cinématographique, et a fortiori artistique. C'est tout l'enjeu de la réflexion pédagogique qui va suivre. Comment aider l'élève à abandonner son regard naïf pour un regard critique et éclairé? Quels types d'activités l'enseignant doit-il mener afin de placer l'élève au cœur de la culture par l'image, loin des pièges de la fascination? Comment éduquer le regard par l'image afin de mieux le cultiver par le cinéma?

# Une exigence de progression

Du <u>Kid</u> de Charlie Chaplin (États-Unis, 1920) à <u>Où est la maison de mon ami?</u> d'Abbas Kiarostami (Iran, 1987), les œuvres cinématographiques constituant une référence pour une première culture artistique ne manquent pas dans les <u>documents d'application des programmes</u> concernant l'éducation artistique à l'école élémentaire. Face à l'œuvre, les instructions officielles appellent à l'analyse mais « pour contourner le recours au jugement rapide (« j'aime », « j'aime pas », « c'est beau », « ce n'est pas beau »), il est nécessaire de savoir de quoi on parle. Le regard de l'élève est démuni face à l'œuvre. Éduquer son regard consiste à lui apprendre à voir, à nommer, à qualifier, à distinguer, à repérer, à relier; c'est d'une appréhension active, constructive et approfondie de l'œuvre dont il est question, et non plus seulement d'une approche contemplative » (documents d'application des programmes,

Éducation artistique, CNDP). Autrement dit, le contact avec les films référence ne devrait pas être envisagé sans un long travail préalable sur l'image : c'est là la progression conseillée par les instructions officielles; c'est le parti pris de ce mémoire professionnel. Voilà pourquoi l'image animée propre à la vidéo ne sera introduite qu'après un travail sur l'image fixe, et tout cela avant d'aboutir à une production créative d'ordre expérimentale, laissant entrevoir l'aspect intentionnel qui préside à l'art cinématographique. En somme, l'acquisition de connaissances d'ordre technique reste un préalable indispensable, sans constituer une fin en soi. La progression annoncée a pour véritable ambition une meilleure et future approche culturelle de l'art cinématographique qu'il est sage de réserver au cycle 3, en Cours Moyen. Ici, la mise en pratique du projet élaboré concerne une classe de double niveau CE1 / CE2. Elle est guidée par le souci de proposer successivement trois thèmes de travail qui concourent à éduquer le regard, et qui, à mon sens, s'imposent d'ores et déjà comme des impératifs à l'analyse filmique et à la culture cinématographique. Ainsi, la sémiotique de l'image fixe sera abordée à travers la photographie, avant d'aborder celle de l'image animée en mettant l'accent sur sa spécificité audiovisuelle; fort de ces apprentissages, une situation de production vidéographique sera menée avec pour objectif une ultime prise de conscience.

# De l'image fixe, ...

## Aspects théoriques

Dans un souci de cohérence, il apparaît essentiel de commencer cette réflexion en proposant une première approche de l'image fixe, tout simplement parce qu'elle est l'unité de base constituant l'image en mouvement. Or, pour ce faire, plusieurs moyens s'offrent à nous : le tableau en peinture constitue sans doute la plus ancienne référence, mais parce qu'il ne permet pas à l'élève d'entrer directement dans la production désinhibée, on lui préférera la photographie. Cette dernière permet l'acte de création, mais également une éducation du regard relativement pratique et simple comme l'instrument qui la matérialise. L'appareil photographique exerce en effet une fascination d'ordre ludique, bien loin de l'appréhension souvent ressentie à partir d'un certain âge face au pinceau, et il serait bien dommage d'éluder ces avantages didactiques. Ainsi, sans vouloir traiter la sémantique artistique et poétique de la photographie, on cherchera ici à l'utiliser comme outil inducteur de certaines notions propres à l'image, et qui serviront non pas seulement lors de cette première phase d'apprentissage, mais bien tout au long du projet. On proposera alors plusieurs situations qui permettent d'articuler plusieurs notions entre elles : le cadre, le champ et le hors-champ, et l'angle de prise de vue.

Le cadre est souvent comparé à une fenêtre ; il est en fait le bord matériel de l'image. Pour autant, cette première notion ne fera pas l'objet d'une étude à proprement parler, mais sera abordée très simplement par son opération effective qu'on nomme le cadrage. En effet, c'est là une expérience particulièrement sensible chez l'élève qui prend conscience de l'importance de déterminer les limites du champ photographié, ou de celles de l'espace dans lequel évoluent les acteurs au cinéma. Intimement lié au regard, le cadrage s'impose comme pratique créatrice inductrice de sens à l'école. Et l'élève, en photographiant, effectue un cadrage dont il a

instantanément le résultat, devenant par la même occasion un objet d'étude a posteriori pour la classe. D'autre part, de part et d'autre du cadre se trouvent le champ et le hors-champ de l'image. Le champ détermine la surface de représentation circonscrite par le cadre, le contenu même de l'image : c'est ce qui est montré. A l'inverse le hors-champ est ce que l'on postule au delà du cadre ; sa présence est imaginaire mais bien sensible tellement l'image déborde le cadre pour suggérer son prolongement. Et l'on tentera ici de contribuer à fabriquer une culture de l'image autant qu'à éduquer le regard, en amenant les élèves à reconstruire le hors-champ d'une image. Plus tard dans ce mémoire, on proposera une mise en scène de tournage toute particulière dans laquelle le hors-champ occupe une place de premier choix, d'où l'intérêt de proposer quelques exercices individuels à côté de l'expérience sensible que représente une production vidéographique.

La pratique qui va suivre s'appuie plus particulièrement sur les différents angles de prise de vue. Cette notion centrale du point de vue se définit spatialement : ce n'est peut-être que la position de l'appareil de prise de vue par rapport au sujet, et c'est pourtant un acte de vision qui dépend d'une intentionnalité forte. Il est certainement réducteur d'attribuer à chaque position une valeur constante, et c'est pourquoi on se bornera à préciser qu'une prise de vue à hauteur d'homme, ou de niveau, exploite bien plus l'objectivité du regard qu'une prise de vue plongeante, ou encore en contre-plongée. En plongée, l'appareil est placé au dessus du sujet et semble l'écraser, le rendre dominé ou encore dépendant ; dans la position inverse, c'est au spectateur que l'on pourrait attribuer ces caractéristiques, tandis que le sujet pour sa part semble dominer, contrôler la scène. C'est donc de ces quelques angles de prises de vue qu'il s'agira ici, et l'on retrouvera ces quelques notions au cœur des situations vécues par les élèves, concourant ainsi à l'éducation des regards.

# **Aspects pratiques**



■ La situation de départ suivante est proposée : il s'agit de prendre chaque jour des photos d'un même objet à distance égale, mais sous des angles différents. On réalise ainsi un fond commun de photographies sujet à l'étude. Pour cela on dispose un personnage grandeur nature dans la classe, Henri le fantôme, qui servira cette activité quotidienne. Notons d'ores et déjà que l'expérience du cadrage est ici guidée par les consignes de l'enseignant ; c'est bien un cadrage soumis à des contraintes précises qui est demandé ici, mais un cadrage tout

de même. Les élèves seront pour autant libres de choisir leur position autour d'Henri le fantôme, tout en veillant à se placer toujours à deux carreaux du sujet, et en tenant compte, bien évidemment, des positions déjà occupées par leurs camarades.



▲ Ce fond commun permet d'approcher la notion d'angle de prise de vue, par l'émergence des différences entre les photos, directement liées aux positions prises par les photographes.





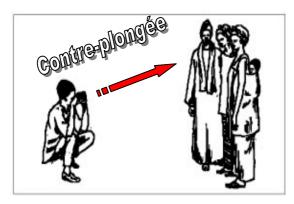
■ L'enseignant propose alors deux prises de vue particulières et entame une discussion avec les élèves propos des effets obtenus. Respectivement identifiées comme une vue du dessus et une vue du dessous, la plongée et la contre-plongée sont reconnues par la classe comme des prises de vue qui semblent altérer les dimensions du sujet, soit en l'écrasant, soit en l'agrandissant. Le résultat est tel, en ce qui concerne la vue contre-plongeante, que certains élèves préfèrent un instant croire à un artifice de l'enseignant : le personnage d'Henri le fantôme reposerait sur quelque chose!



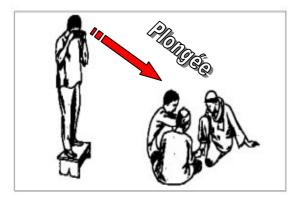
On aboutit alors à une institutionnalisation par une trace écrite, dans laquelle sont définis l'angle de prise de vue, la plongée et la contre-plongée, et à un affichage sur les murs de la classe, liant photos et angles de prise de vue.

## Aspects positifs et négatifs, prolongements

Cette première situation d'apprentissage révèle nombre d'aspects positifs. Outre la motivation des élèves, le plus évocateur reste la pratique active des angles de prise de vue à l'aide de l'appareil photographique. Il est sans doute plus rapide de proposer aux élèves une série d'images auxquelles il faudrait associer une position du regardant par rapport au sujet, reste que beaucoup d'entre eux ne comprendraient pas la consigne, faute d'avoir rencontré les possibles. On gardera ce type d'exercice pour entretenir la notion jusqu'à l'évaluation, dont on peut retrouver une copie d'élève en annexe, page 27.







◀ La mise en place de celle-ci a révélé plusieurs aspects. Tout d'abord, on constate que sur une classe de 24 élèves, 6 d'entre eux ont commis quelques erreurs, et un seul n'a pas su réinvestir l'enseignement reçu une semaine auparavant. Mais on s'accordera à dire que ces erreurs sont pour la plupart dues à un affichage maladroit sur les murs de la classe, et à l'ambiguïté des deux premiers dessins évoquant les prises de vue en contre-plongée, et de niveau. Ainsi, il aurait été plus juste de faire apparaître sur l'affiche les termes « à hauteur » ou « de niveau », à la place des indications « de face, de dos, de côté » et « en diagonale» qui confondent la position de l'appareil de prise de vue avec celle du sujet même.

Concourant par ailleurs à l'éducation du regard, des exercices sur le hors-champs sont proposés comme travail en autonomie, telle la seconde partie de l'évaluation proposée en annexe. Il s'agit de recréer le hors-champ d'une image en veillant pour cela à se servir des indices qui le suggèrent : les couleurs, les types de traits, les courbes prononcées par le relief du décor y participent largement. Auparavant, on a veillé à proposer un exercice du même type mais qui n'autorisait pas les initiatives personnelles : il s'agissait alors de recréer le hors-champ d'une photo d'Henri le fantôme prise dans la classe, ce qui demandait de prolonger les lignes du décor de la classe telle qu'elle était véritablement. Voilà une suite d'activités qu'il est intéressant de prolonger en variant les supports : le hors-champ existe tout aussi bien dans un reportage, dans un film ou en littérature, qu'il soit naturel ou mis en scène...

Traiter de l'image fixe reste un préalable indispensable pour comprendre et lire tout autre type d'image, quand bien même elle serait télévisuelle ou encore multimédia. Or, il ne s'agit pas de traiter de l'image fixe et de l'image animée sans passer par leurs interactions, car elle permettent justement de faire émerger les spécificités de chacune. S'il convenait de mener plus avant ce travail sur l'image fixe, il reste que des jalons suffisants ont été posés pour espérer faire maintenant lien avec l'image animée.

# ...à l'image animée, ...

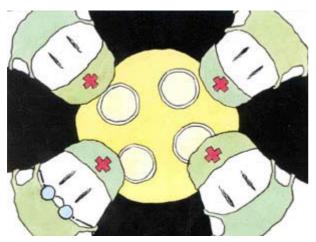
## Aspects théoriques

On se demandera d'abord ce qui fait la spécificité de l'image animée. Si l'on en reste au sens strict des termes, elle est image en mouvement. Or ce mouvement n'est qu'une illusion produite par l'association de plusieurs images fixes. En réalité, figée ou en mouvement, l'image est la même. Mais alors, quelle est la différence entre un album de littérature de jeunesse exploitant des images fixes, et son adaptation vidéo exploitant ces mêmes images par l'artifice du mouvement ? La différence est majeure, et tient à l'énonciation d'un rapport dont Michel CHION cherche à donner une nouvelle formulation dans <u>L'audio-vision</u>. En effet, selon le chercheur, nous omettons la plupart du temps la présence du son dans notre rapport à l'image : nous parlons de voir un film, une vidéo, ou encore une émission télévisuelle, en éludant totalement la perception auditive qui participe pourtant à sa compréhension. Ainsi, ces objets d'images donnent lieu à une perception bien spécifique, appelée l'audio-vision par son théoricien, que l'on tentera d'appréhender ici par le biais de nouvelles situations d'apprentissage. Celles-ci doivent permettre de rendre compte d'une nouvelle vision chez les élèves, d'une audio-vision plus particulièrement qui décline le vu en vu et entendu. C'est pourquoi on mettra l'accent, dans un premier temps, sur la prise de conscience de ce rapport à l'image. Pour ce faire, on proposera à la classe une même histoire, en comparant sa mise en image dans un album avec son adaptation audiovisuelle.

Prendre conscience qu'on est un *audio-spectateur*, voilà bien l'objectif premier. Mais il convient pour autant de ne pas se contenter d'un schéma additif simpliste qui consisterait à voir des images *plus* entendre des sons, sans mêler les perceptions, telle l'écriture musicale contrapuntique, dans une horizontalité parfaitement étanche. Michel CHION parle à ce titre de

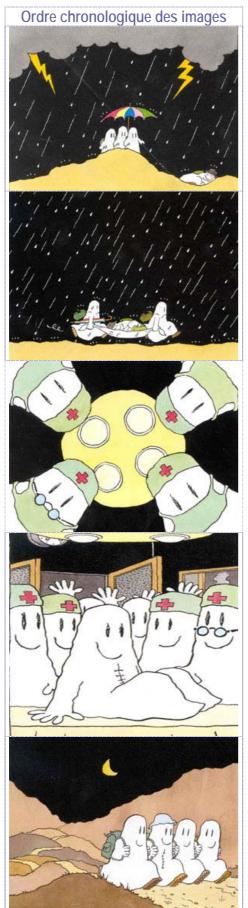
la « valeur ajoutée » dans les relations entre son et image, et sans chercher à en exploiter tous les aspects, on se bornera à désigner la valeur expressive et informative dont un son enrichit une image, à tel point que cette expression semble déjà toute contenue dans le champ. Prenons l'exemple de la valeur ajoutée par la musique : celle-ci peut avoir deux effets, l'un désigné par le chercheur comme « empathique », l'autre comme « anempathique ». Le premier est éprouvé lorsque la musique participe à l'émotion de l'image, en jouant des codes culturels relatifs à des émotions diverses et variées ; dans le second cas, la musique semble rester en arrière plan, se faisant discrètement oublier pour mieux servir l'image en l'inscrivant, presque de façon hypnotique, sur un « fond cosmique ». En somme, décliner ce que l'on voit, puis faire de même avec ce qu'on entend, ne suffit pas pour comprendre la subtile alchimie des deux. Voilà pourquoi on préfèrera au terme d'image animée, celui d'image audiovisuelle, qui rend compte d'une nouvelle compétence à développer : mettre en rapport toutes les composantes qui font sens dans l'image, afin de la comprendre. Et, de l'éducation du regard, nous passons désormais à l'afffinement de celui-ci combiné à l'écoute.

## **Aspects pratiques**



◄ Il s'agit d'abord de faire lien avec les apprentissages précédents sur l'image fixe, notamment en réinvestissant la notion d'angle de prise de vue, afin de l'infuser naturellement à l'observation de l'image animée. On propose alors la lecture de l'image insolite suivante, extraite de l'album Opération fantôme de

Jacques Duquennoy. Tous les élèves reconnaissent là un exemple de contre-plongée, malgré la verticalité extrême de la prise de vue.



■ Suit une rapide évaluation formative destinée à vérifier la bonne lecture de la contre-plongée verticale, ainsi qu'à affiner le regard. On propose aux élèves de remettre en ordre quelques planches sans textes, extraites de l'album, et situées avant ou après l'image en contreplongée. Cet exercice réclame des élèves qu'ils parviennent à utiliser les indices de temporalité linéaire et chronologique que sont le décor, les personnages, et bien sûr l'action. La confrontation des différents classements permet leur verbalisation; une argumentation solide basée sur le repérage d'indices visibles par tous amène naturellement à une validation collective. Ainsi, les quelques élèves ayant commis une erreur le doivent essentiellement à l'oubli d'un indice, comme par exemple la cicatrice d'Henri le fantôme qui interdit le placement de la cinquième image avant l'opération, induite par la contre-plongée centrale. Reste maintenant à découvrir l'album dans son intégralité lors d'un moment de lecture à haute-voix effectuée par l'enseignant. A cette occasion, la classe s'émerveille de replacer dans son contexte narratif l'image en contre-plongée, réduite jusque là à n'être qu'un objet d'étude. Dès lors, il devient possible de proposer l'adaptation vidéographique, afin d'appréhender enfin sa spécificité audiovisuelle.

Le visionnage de cette adaptation, extraite des <u>Mystères de la Nuit</u> (CNDP), n'est précédé que d'une simple consigne : il faudra chercher à repérer la contre-plongée dans les images en *flux*, cette impression de débit continu donnée par les messages audiovisuels en général, et qui représente une source supplémentaire de difficulté pour la lecture et la compréhension. Pendant ce visionnage, la réaction des élèves est particulièrement significative. En effet, ceux-ci réagissent souvent par de nombreux éclats de rire, justifiés par ailleurs, et qui contrastent fortement avec les rires plus discrets exprimés à la lecture de l'album. Pour l'enseignant, le constat est évident : la classe vit une expérience plus vive qu'avec l'album, de par l'efficacité du son qui, en entrant en résonance avec les images, amplifie leur tonalité comique. Pour autant, les élèves restent un temps perplexes lorsque le maître interroge sur les différences existant entre l'album et la vidéo : chacun a beau avoir *audio-visionner* cette dernière, et en avoir éprouvé un plaisir plus éloquent qu'à la découverte de l'histoire sur support livresque, il n'en reste pas moins qu'aucun d'entre eux n'en a pris conscience. Et, c'est finalement guidé par l'enseignant que la spécificité sonore émerge, avec ses trois émissions diverses que sont la voix, les bruits, et la musique.



Ainsi, on aboutit à l'élaboration du tableau comparatif suivant entre les deux traitements bien distincts de l'image. La spécificité audiovisuelle est posée, la prise de conscience en marche, mais il demeure encore de nombreuses approximations quant à la différenciation des sons : entre bruits et

musique, l'oreille ne parvient pas toujours à faire la distinction. Un second visionnage associé à une consigne d'écoute et d'identification des sons permettra de régler l'ambiguïté.

## Aspects positifs et négatifs, prolongements

Sans véritablement parler d'aspects positifs et négatifs, on s'intéressera aux limites d'une telle approche. Ainsi, la difficulté réside essentiellement dans l'analyse a posteriori de l'image audiovisuelle. Sans consignes d'attention, l'élève fait face au document vidéographique avec la même passivité que lorsqu'il regarde sa télévision chez lui. En effet, dans le contexte familial, l'objet audiovisuel rencontré essentiellement à la télévision reste un divertissement, investissant la sphère de l'occupationnel. Dès qu'il est à l'école, le média audiovisuel entre dans la sphère de la culture scolaire, et cette rupture culturelle n'est pas positivement accueillie par les élèves, dont le contrat de lecture et l'attitude sont alors fortement bouleversés. Parce que l'élève est habitué à une lecture dite « flottante » au sein de laquelle la prise d'indices n'est guidée que par l'affect, celui-ci n'adopte pas l'attitude réflexive qui lui permettrait de dégager les particularités de l'image qu'il lit. Cependant, il aurait été judicieux de se servir du contraste émotionnel entre la réception de l'image fixe de l'album, et celle de l'image audiovisuelle de la vidéo : interroger les élèves sur la cause possible d'un tel contraste aurait sûrement contribué à faire émerger plus facilement la présence essentielle du son. D'autre part, le tableau comparatif auquel la mise en commun aboutit n'est pas à considérer comme une liste exhaustive de valeurs constantes. En effet, l'image audiovisuelle n'exclut pas le texte par exemple, et n'est pas forcément constituée de toutes les différentes natures de son. A ce titre, il aurait pu être rappelé sur l'affiche les documents-références pour lesquels cette dernière a du sens, afin d'éviter toute ambiguïté.

Mais il convient surtout de prolonger cette prise de conscience face à l'*audio-vision*, en permettant aux élèves d'en améliorer leur compréhension. Or les situations de classe servant cette démarche sont des moments où l'élève porte son attention tantôt sur une composante tantôt sur les autres, pour vérifier ensuite leur convergence ou leurs contradictions. A l'aide d'une séquence audiovisuelle, on peut par exemple conduire les élèves à mettre en évidence les

fonctions dites « classiques » du son : la voix et les dialogues participent à la narration, les bruits portent le réel représenté, tandis que la musique prend en charge les émotions. Dans une étape suivante, on peut faire remarquer que la fonction de la musique n'est pas fixe : elle peut être présente à l'image et participer à l'action, suggérer des bruits, une ambiance sonore, ou encore donner des indications temporelles, et il arrive même qu'elle ponctue la narration, ou qu'elle assure le lien entre deux images. On pourrait proposer ensuite d'analyser des images dont on aurait coupé le son, afin de rechercher ceux que l'on serait susceptible d'entendre d'après les indices visuels, tout en déterminant les impressions que l'on souhaiterait produire sur le spectateur. Sur ce point, on se reportera à une fiche de préparation proposée en annexe aux pages 28, 29, et 30, reposant sur l'analyse d'un court extrait du Château de l'araignée d'Akira KUROSAWA : celle-ci a été mise en place avec succès dans une classe de CM1/CM2, lors d'un stage de pratique accompagnée.

Pour autant, comme il a été annoncé dès l'introduction de ce mémoire, l'éducation du regard par l'acquisition de connaissances d'ordre technique ne peut constituer une fin en soi, et c'est vers la culture du regard par l'art que l'on se tourne désormais, vers le cinéma.

# ...vers le cinéma.

# Aspects théoriques

Le cinéma est un art. C'est bien là une des définitions les plus sommaires le concernant, une définition qui en soit se suffit à elle-même lorsqu'il s'agit d'en justifier l'importance à l'école : c'est bien parce que nul ne saurait mettre en doute sa dimension artistique, qu'on admet l'enrichissement culturel que le cinéma offre à nos élèves. Pour autant, cet état de fait ne saurait être suffisant en matière d'apprentissage. En effet, s'accorder à dire que le cinéma est un art, sans interroger le sens ou la véracité de cette idée, revient pour une classe et pour n'importe quel individu à confondre l'art cinématographique avec son industrie, à ne pas différencier l'œuvre, gage d'enrichissement personnel, du produit essentiellement destiné à être consommé. Il en va du cinéma comme de tout art en réalité : l'École ne doit pas se borner à transmettre une culture artistique comme une liste référençant les œuvres d'art tels de simples objets de culte, admirables et indiscutables. C'est là refuser de définir le mot *art*, continuer de le réserver à une élite sociale, en dépit de la mission égalitaire de l'École. Le cinéma, étant un art, ne relève pas d'autre chose que de l'expression de l'homme : le cinéma est un langage avant tout.

Ainsi, André BAZIN, véritable artisan d'une réflexion de fond sur le cinéma, notamment à travers la série Qu'est ce que le cinéma?, présente ce dernier comme un langage en constante évolution. Le critique en dégage certaines composantes qui feront écho avec les notions étudiées précédemment dans ce mémoire. Dire par le cinéma, c'est utiliser la plastique de l'image ou tout ce qui concourt à sa représentation, comme le style du décor, l'éclairage, ou encore le cadrage. Dire par le cinéma, c'est en même temps se servir des ressources du montage, cet assemblage ordonné des prises de vue d'un film, lui conférant ainsi un rythme de déroulement. Dire par le cinéma, c'est par ailleurs jouer du son, afin de représenter de façon

totale, en lien avec l'image. Mais en défendant avec intelligence et didactisme les œuvres de Jean RENOIR, Orson WELLES, Roberto ROSSELLINI, Vittorio De SICA, Jean COCTEAU et Robert BRESSON, André BAZIN met aussi l'accent sur ce qui différencie le cinéma d'une simple exploitation audiovisuelle : le cinéma est un langage façonné par un auteur, un langage personnel qui reste compréhensible par tous, et qui en tant que tel n'a cessé de réinventer ses codes. En somme, après avoir reconnu les spécificités de l'image fixe, puis de l'image audiovisuelle, c'est en analysant le langage cinématographique d'un auteur en particulier qu'on atteindra plus que l'éducation du regard, qu'on touchera au domaine culturel et artistique. En situation de réception d'un langage cinématographique, l'intelligence sensible de l'élève qui en connaîtra désormais les composantes, sera mobilisée lorsqu'il s'agira de dégager les exploitations particulières que l'auteur en fait. C'est à ce seul titre qu'on pourra exploiter véritablement une œuvre, et non en la proposant aux élèves comme un objet d'art indiscutable, dont on ne mettra jamais en doute la valeur; c'est à ce seul titre qu'on cultivera les regards, permettant ainsi aux élèves de rencontrer amoureusement le 7<sup>ème</sup> art, et d'accéder finalement tout au long de leur vie, au langage des artistes, certainement l'unique richesse sensible participant à la compréhension d'un monde que l'on a en commun.

Or, dans le but de favoriser la réception du langage cinématographique ainsi que la motivation des élèves, il convient de mettre en place au préalable une situation d'émission de ce langage, à travers l'expérience d'une production créative, réinvestissant par la même occasion les notions déjà rencontrées en travaillant l'image. Un film est dit par un auteur, mais est construit par toute une équipe, déclinant de multiples tâches dont il est important de prendre conscience. Elaborer un film d'après des choix définis, permettre sa fabrication, c'est faire selon une intention, c'est dire ce qu'on filme, et non plus simplement le montrer.

## Aspects pratiques

La réalisation d'un petit film est proposée aux élèves. Celui-ci n'est en réalité qu'une succession de six plans fixes parfaitement identiques dans leur composition, six courtes unités dont l'organisation de tournage et la plastique doivent être établies au préalable. Pour ce faire, un document de référence est distribué aux élèves, avant d'être lu et discuté collectivement. Ce plan de tournage, qu'on pourra retrouvé en annexe à la page 31, regroupe les divers aspects techniques et intentionnels qui président à la réalisation : des spécificités techniques déjà rencontrées sont mises au service d'une histoire.



Répétition générale : disposition du plateau de tournage

Ainsi, les élèves auront à réaliser contre-plongée verticale reproduisant la mise en scène d'une image désormais familière, extraite de l'aventure d'Henri le fantôme. Se retrouveront l'image plusieurs groupes de médecins joués par les élèves; ces derniers se pencheront au dessus d'Henri le fantôme représenté par la caméra, et feindront de sortir du ventre du personnage une panoplie d'objets plus insolites les uns que les autres. Mais avant le tournage, il est utile de concevoir un autre document

de travail. Le story-board, sorte de bande dessinée décrivant chaque plan, permet à l'enseignant de contrôler la bonne compréhension de l'image à réaliser.



C'est aussi l'occasion de découvrir certains métiers du cinéma. Si certains élèves ont la charge de fabriquer le décor du film, tous élaborent leur costume de chirurgien en confectionnant leur bonnet et en élaborant la fiche technique d'un masque type. Par ailleurs, chacun occupe la fonction

d'accessoiriste en proposant son propre objet insolite à retrouver dans le fantôme, et en assurant sa disponibilité le jour du tournage. Vient alors ce temps de production pendant lequel chacun sait ce qu'il a à faire : jouer son rôle d'acteur, tenir le décor pour ses camarades, ou travailler en autonomie, tels sont les devoirs que chaque élève se doit de respecter, afin de veiller aux bonnes conditions de réalisation d'une production commune.

Par la suite, la classe est amenée à visionner les images enregistrées. Il est intéressant de remarquer la magie opérée par la particularité de la prise de vue utilisée. Celle-ci constitue en fait la vision subjective du personnage d'Henri le fantôme, et exploite particulièrement à ce titre le hors-champ, dans lequel les mains des élèves plongent pour en tirer un élément, jusque là inexistant pour le regardant. Mais là n'est pas l'objectif premier de ce visionnage. La production ayant été réalisée sans son, on recherche ici la prise de conscience de l'importance du son, et par extension, l'émergence d'une intention créatrice mêlant cette composante sensible à l'image. Les possibles sont alors évoqués par les élèves d'après les indices visuels : des bips de machines et une voix de secrétaire médicale participeraient à l'espace hospitalier ; un bruitage de fouille synchronisé à l'image renforcerait la présence imaginaire du hors-champ, et par là du fantôme sur la table d'opération... Cette étape appelée le mixage est alors effectuée en postproduction par l'enseignant, afin de livrer une production finalisée conforme aux attentes des élèves. Le film ainsi travaillé est également inséré dans l'adaptation vidéo

d'<u>Opération fantôme</u>, entre les images correspondant aux pages 28 et 29 de l'album papier. On pourra le retrouver dans la cassette vidéo qui accompagne ce mémoire, ainsi que les images brutes ayant servi au montage. Ainsi, si toutes les propositions n'ont pu être exploitées pour raison technique, on insistera tout de même sur le fait que les différentes émissions sonores sont toutes présentes dans la version finale : voix, bruits et même musique sont intimement liés aux images du film, dont la redécouverte suscite chez les élèves un engouement neuf et un plaisir qu'on ne saurait dénigrer. Interrogé par l'enseignant sur l'apport du son, une élève saura faire partager à la classe ses impressions sur l'apport de la musique : « la musique donne l'impression que l'opération est très dangereuse à faire! » Ici est fait le constat de la dramatisation accrue de la scène grâce à la musique, cette composante sonore si importante pour le cinéma.

## Aspects positifs et négatifs, prolongements

La pratique créative conseillée par les instructions officielles révèlent de nombreuses structurations chez l'élève. Ainsi, la situation de production mise en place ici apporte son lot d'avantages en termes de socialisation et de citoyenneté. Ancrée profondément dans une dynamique de projet de classe, la motivation de chacun en ressort grandie. Alimentée par la thématique du cinéma, l'envie de faire s'accompagne d'un plaisir d'apprendre non négligeable. Il est remarquable par ailleurs de constater le sérieux et le volontarisme de si jeunes élèves, compte tenu du fait que chacun ait su respecter le serment de professionnalisme demandé par l'enseignant, afin de prévenir tout débordement et tout retard de tournage. Reste que la situation proposée ne constitue pas véritablement un exemple de pratique créative au sens stricte du terme. En effet, les conditions pratiques d'un stage limité dans le temps impliquent que la mise en scène et le contenu du film à réaliser soient imposés par l'enseignant. Il est évidemment préférable et plus bénéfique d'entreprendre la production d'un film dont les

tenants et les aboutissants sont essentiellement exprimés par les élèves. La classe choisit alors elle-même le film qu'elle souhaite réaliser, établit les façons de faire, s'approprie finalement le langage cinématographique au service d'une intention qui lui est propre, lors de débats réglés par l'enseignant. On s'accordera néanmoins à admettre que la situation mise en place constitue une première mise en œuvre prudente, et une première expérience représentative des difficultés auxquelles il s'agira de se confronter lors d'une seconde production, cette fois-ci non imposée par l'enseignant.

Voilà un prolongement qui nécessite alors l'apprentissage de notions plus spécifiques au cinéma, car faire un film, c'est faire des plans. Or, outre le fait que le plan est la plus petite unité du film, il se décline en plusieurs types participant notamment à l'esthétique de l'image : le plan d'ensemble donne à voir le décor et le personnage ; le plan cadre montre le personnage en entier ; le gros plan met l'accent sur les émotions ou les détails... On peut également choisir de mettre la caméra en mouvement pour, par exemple, suivre un personnage qui se déplace : on fait alors allusion au panoramique lorsque la caméra pivote sur son axe, ou encore au travelling lorsque celle-ci est fixée sur des rails ou sur une voiture. Voilà autant de notions qui ont su être mises en place dans une classe de CM1 / CM2 rencontrée en stage de pratique accompagnée. Les élèves devaient alors transcrire le début d'un film déjà écrit par leurs soins en scénario, recoupant ainsi toutes les informations utiles à la réalisation de celui-ci, le traduisant par là même en langage cinématographique. Et, après s'être mis d'accord sur le nombre de plans nécessaires à la première séquence, la grille ci-dessous leur avait été proposée individuellement. On y verra un exemple de ce à quoi on peut tendre au cycle 3. ▼

Grille d'écritu	ure pour une scène	
L'image	((( Le son	Le story-board
Action:	Voix (In / Off):	
Plan / Angle de vue / Mouvement de caméra :	Bruits:	
	Musique:	

# Conclusion

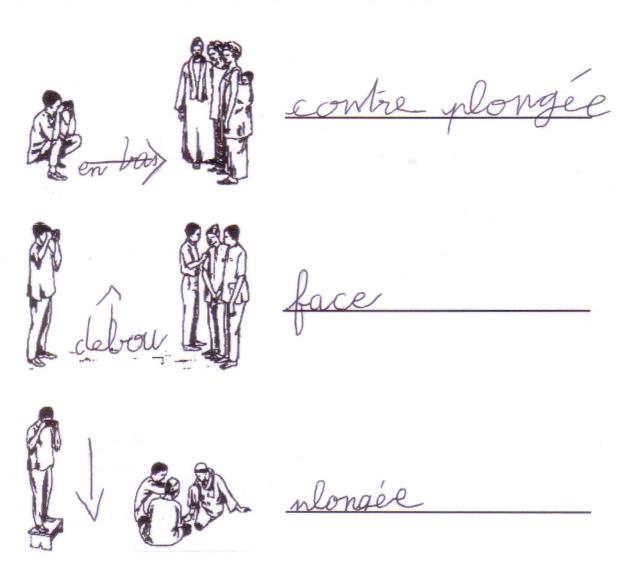
Au travers de ce mémoire professionnel, l'éducation du regard par le biais de l'image est considérée comme un passage obligé lorsque l'on vise la culture du regard par le cinéma. Les situations d'apprentissage mises en place exploitent l'image comme un langage dont il faut maîtriser la lecture, parce qu'elle permet de dégager la spécificité grammaticale de son exploitation artistique. Pour autant, admettre que l'image, et a fortiori le cinéma, sont langages ne suffit pas : la culture réclame du temps, beaucoup de temps. Cultiver son regard est une gymnastique de tous les jours qui impose la rencontre sensible avec les œuvres, rencontres qu'il convient de multiplier autant que possible. A ce titre le dispositif « École et cinéma », auquel certaines classes rencontrées en stage de pratique accompagnée ont régulièrement participé, offre l'accès aux salles de cinéma et aux œuvres de tous les horizons, aux longs métrages comme aux courts, aux films en noir et blanc ou en couleurs, aux films muets ou au son Dolby... C'est donner le droit de tout voir, de tout aimer, libérer le goût personnel menacé par la publicité qui bien souvent nous dirige. Voilà pourquoi l'analyse filmique est sans doute le prolongement inévitable d'une telle réflexion. En rencontrant des œuvres majeures appartenant au patrimoine mondial du cinéma, des œuvres à l'esthétique particulière parce qu'elles sont nées d'une intention toute personnelle, on cherchera à en dégager le style de l'auteur, l'accent d'un artiste qui parle le cinéma à sa manière. Et, réinjecter ses codes au travers d'une production de classe proche du pastiche témoignerait d'une première mais réelle culture cinématographique.

Or, une telle ambition pédagogique relève d'une organisation de classe particulière : « la classe à projet artistique et culturel » ou « classe à PAC » instituée par le <u>Plan pour le arts</u> et la culture à l'école représente bien dans ses principes une pédagogie de l'éducation artistique

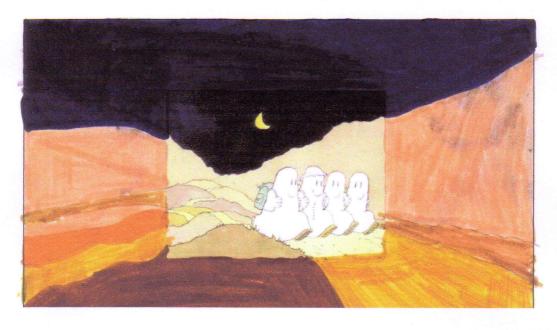
et culturelle à laquelle ce mémoire rend hommage. Guidée par des exigences développées dans l'introduction, et partageant celles annoncées dans le <u>Plan</u>, la réflexion enseignante à l'œuvre ici s'articule autour d'une réalisation à hauteur d'élève, de l'analyse critique, d'un réinvestissement pédagogique dans les différentes matières enseignées, et d'une priorité donnée à l'expression des élèves et aux démarches actives. Ainsi menée, la pédagogie de projet, sans se limiter proprement au cinéma, offre une formidable opportunité de sensibiliser les enfants à tous les arts, pour en faire des amateurs actifs et éclairés.

# **ANNEXES**

1°) Pour chaque image, dessine une flèche pour montrer dans quelle direction va le regard du photographe, et **indique quel angle de prise de vue** le photographe veut utiliser.



2°) Dessine puis colorie le hors-champ autour de l'image.



#### Fiche de préparation

#### La bande sonore

Cycle: III

Niveau: CM1-CM2

**Domaine**: Éducation artistique **Discipline**: Éducation musicale

#### Compétences transversales :

Compétences transversales - Cycle III

- 1 COMPÉTENCES GÉNÉRALES
- 1.1 Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;
- s'insérer dans la conversation ;
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ; Compétences transversales spécifiques

Éducation artistique

- Utiliser le lexique spécifique des arts visuels ou de la musique dans les différentes situations didactiques mises en jeu,

#### Compétences disciplinaires :

EDUCATION ARTISTIQUE - Compétences cycle III EDUCATION MUSICALE

Être capable de :

- assumer son rôle dans un travail d'accompagnement ;
- soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute ;
- repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié ;
- réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale ou chorégraphique inventée, personnelle ou collective :

#### Objectifs généraux :

- Faire l'expérience du son et en établir l'importance (voix, bruits, musique) dans le "contrat audio-visuel" que représente le cinéma.

#### Le château de l'araignée (Akira Kurosawa, 1957) Chapitre 16 : Esprit malin, où es-tu ? (1 min. 10 sec.)

#### Objectifs spécifiques

- Isoler, définir, reproduire un son provenant d'une bande sonore imaginée à partir du visionnage d'un court extrait de film.
- Appréhender les notions de trame et d'événements sonores.
- Lire un sonogramme.

#### Matériel

DVD: <u>Le château de l'araignée</u> (Akira Kurosawa, 1957) Magnétophone (lecteur, enregistreur)

#### Déroulement

1	Situation de départ	Echanges oraux	Collectif - Oral	5 mn
N°	Phase de travail	Type de travail	Modalités de travail	Durée

- Visionnage (sans son, sous-titré) du court extrait de film.
- Questionnement de l'enseignant sur l'intrigue et l'atmosphère de l'extrait : "un cavalier tourmenté traverse une lugubre forêt sous la tempête, lorsqu'un fantôme apparaît !"

2	Phase de	Echanges oraux	Collectif - Oral	10 mn
_	recherche	Echanges Graux	Collectii - Olai	10 11111

- Consigne : "Vous allez tenter de reconstituer la bande-son de l'extrait que vous venez de voir. A votre avis, quels sont les sons que l'on devrait entendre ?"
- Second visionnage (éventuellement un troisième).
- Mise en commun des éléments sonores au tableau :

Bruits: porte, pluie, vent, galop, hennissements, coup de tonnerre...

Voix : celle du cavalier ("Montre toi !" / "Esprit malin !" / "Esprit malin, où es-tu ?"), et celle du fantôme (manifestations sonores telles que le cri, le rire...).

3	Applications	Echanges oraux	Collectif - Oral	10 mn

- L'enseignant invite les élèves à définir chaque élément sonore rencontré selon leur propre lexique, et selon les notions de hauteur (grave, médium, aigu) et d'intensité (faible, moyenne, forte) qui seront explicitées.
- L'enseignant reporte les réponses validées au tableau : porte (crissement médium et fort); pluie (clapotis fins); vent (chuintements aigu à intensité variable); galop (rythme marqué); hennissements (aigu et fort); tonnerre (coup grave et fort); voix du cavalier (grave et forte); voix du fantôme (forte et de hauteur variable)...
- L'enseignant demande aux élèves de reproduire les différents éléments sonores (voix, corps, instruments...).

4	Connaissances préalables	Echanges oraux	Collectif - Oral	5 mn
---	--------------------------	----------------	------------------	------

- L'enseignant interroge les élèves sur l'occurrence de chaque élément sonore, afin d'introduire deux notions relatives aux paysages sonores : la trame (les sons continus à l'arrière plan); les événements sonores (les sons qu'on entend seulement à un moment précis).

5	Applications	Exercice d'application	Collectif - Oral	10 mn
---	--------------	------------------------	------------------	-------

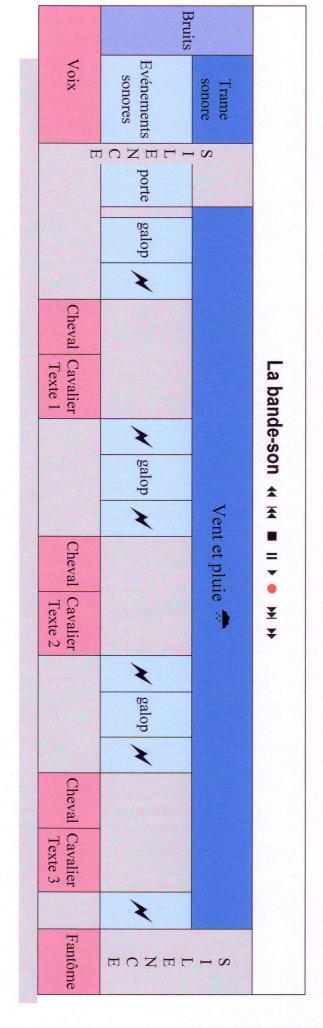
- L'enseignant propose un sonogramme qui imite dans ses grandes lignes le déroulement de l'extrait du film. Il en explique les tenants et les aboutissants avant de procéder à l'attribution des rôles : trame vent-pluie (groupe d'élèves) / les 6 événements sonores (1 élève par élément)...
- Quelques répétitions générales suivront le premier essai. L'enseignant saura proposer quelques nuances en terme de courbes d'intensité.
- Enregistrement de la production puis écoute les veux fermés (chaque élève fera son film mentalement)

6	Confrontation des solutions proposées	Echanges oraux	Collectif - Oral	5 mn
---	---------------------------------------	----------------	------------------	------

- Dernier visionnage de l'extrait, cette fois-ci avec le son.
- Emergences des différences liées aux choix de l'auteur (exemple : utilisation de musique à la suite de l'extrait étudié).

# Au tableau

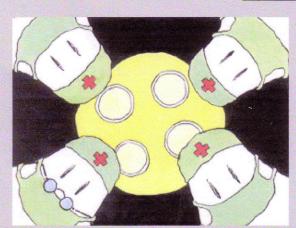
Un cavalier tourmenté traverse une lugubre forêt sous la tempête, lorsqu'un fantôme apparaît!



Texte 1 du cavalier : « Montre toi! »
Texte 2 du cavalier : « Esprit malin! »

Texte 3 du cavalier : « Esprit malin, où es-tu? »

#### Angle de prise de vue



#### Contre-plongée verticale :

- La caméra est au sol.
- L'objectif de la caméra est dirigé vers le plafond.
- Les acteurs regardent vers le bas, c'est-à-dire vers la caméra.

#### Synopsis\*

(\*au cinéma, résumé d'un scénario qui permet d'avoir une idée générale du film)

- Le décor : un faux plafond qui représente celui de la salle d'opération où se déroule la scène ; on y voit des lampes !
- *Mise en scène*: plusieurs groupes de 4 assistants du docteur Bobo apparaissent à l'image à tour de rôle. Chaque assistant sort un objet insolite du ventre d'Henri le fantôme (Henri est représenté par la caméra!).

#### Casting et accessoires

	Prénoms	Objets
Scène 1 / Groupe 1		
Scène 2 / Groupe 2		
Scène 3 / Groupe 3		
Scène 4 / Groupe 4		
Seene 47 Groupe 4		
Scène 5 / Groupe 5		
Scène 6 / Groupe 6		

# Bibliographie

#### Livres

- AUMONT, Jacques. L'image. Nathan, 1990.
- BAZIN, André. Qu'est-ce que le cinéma ?. Le Cerf, 1985.
- CHION, Michel. L'audio-vision. Nathan, 1990.
- DUQUENNOY, Jacques. Opération fantôme. Albin Michel Jeunesse, 1998.
- COLLECTIF. Petite Fabrique de l'image: nouvelle édition en couleurs. Magnard, 2003.
- SCHAPIRA C., REYT C. . Quel cinéma! . Autrement et le SCÉRÉN-CNDP, 2003.

#### Textes de loi

- France. Ministère de l'Education nationale et Ministère de la recherche. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire : numéro hors-série*. <u>Bulletin officiel du</u> Ministère de l'Education nationale et du Ministère de la recherche, 14 février 2002, N° 1.
- France. Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche. <u>Documents d'application des programmes</u>: *Education artistique, école élémentaire*. Centre national de documentation pédagogique, juin 2003.
- France. Ministère de l'Education nationale. <u>Le plan pour les arts et la culture à l'École</u>. Centre national de documentation pédagogique, 3<sup>e</sup> trimestre 2001.

#### Documents audiovisuels

- <u>Apprendre à lire les images en mouvement</u> (CD Rom + cassette vidéo) avec *les pinces à linges*, un court métrage de Joël BRISSE. Sauve qui peut le court métrage et CRDP d'Auvergne, 2000.
- Le château de l'araignée (DVD vidéo), d'Akira KUROSAWA. ARTE Vidéo, 2001.
- <u>Les Mystères de la Nuit</u> (cassette vidéo) : *Opération fantôme* ( © *Albin Michel Jeunesse*). La Cinquième / CNDP / Studio Latin, 1998.

#### Sites

- BRESSY, Damien (Professeur en TICE, IUFM de Créteil, Centre Départemental de Melun). Lecture d'image : *Image fixe*. http://pedagene.creteil.iufm.fr/ressources/image/index.htm
- DACHET, Fabienne (Maître Formateur, IUFM de Créteil, Centre Départemental de Melun). <u>Images et Langages</u>: *Applications pédagogiques*. <a href="http://cd77-upbe.creteil.iufm.fr/index.htm">http://cd77-upbe.creteil.iufm.fr/index.htm</a>
- SCÉRÉN-CNDP. <u>Scénarios pédagogiques d'éducation à l'image</u> : *Atelier Images/Langages*. <u>http://www.cndp.fr/tice/animpeda/scenario.htm</u>



Manifestation d'effroi pendant une projection enfantine. © Josef Scayelea / Corbis.