Décadrages

Cinéma, à travers champs

31 | 2015

Education au cinéma

Le Cercle rouge dans la moulinette de Lignes de temps

L'étude d'un film de Jean-Pierre Melville au lycée

Caroline Archat-Tatah

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/decadrages/830>

DOI : 10.4000/decadrages.830

ISSN : 2297-5977

Éditeur

Association Décadrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

Pagination : 57-69

ISBN : 9782970096313

ISSN : 2235-7823

Référence électronique

Caroline Archat-Tatah, « Le Cercle rouge dans la moulinette de Lignes de temps », *Décadrages* [En ligne], 31 | 2015, mis en ligne le 29 mai 2018, consulté le 26 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/decadrages/830> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/decadrages.830>

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Caroline Archat-Tatah

Le Cercle rouge dans la moulinette de *Lignes de temps*

L'étude d'un film de Jean-Pierre Melville au lycée

CET ARTICLE S'APPUIE SUR une expérience réalisée dans une classe de lycée de la région parisienne pour étudier les pratiques numériques de l'annotation de film, leurs implications dans l'éducation au cinéma ainsi que leurs modalités de mise en œuvre. Ces pratiques, qui complètent l'expérience originelle d'un film en salle, permettent de construire une meilleure connaissance et compréhension du monde en images. En suivant le cheminement de deux élèves, dans un dispositif pédagogique initié pour la recherche, nous montrons que l'outil *Lignes de temps* remplit une fonction de structuration sensible et intellectuelle. Levier de transformation, il offre au spectateur une nouvelle place.

L'activité du spectateur, un enjeu d'éducation et de citoyenneté

Les jeunes, familiers des réseaux sociaux et des sites en vogue, sont les plus grands consommateurs de films sur internet¹. En dépit de cette fréquentation régulière, les recherches indiquent que leurs compétences informatiques se réduisent souvent à des utilisations circonscrites² et qu'ils n'ont pas toujours la distance nécessaire pour prendre la mesure de ce qu'ils voient³. En d'autres termes, si les nouvelles générations sont aujourd'hui profondément immergées dans l'univers des images numériques, elles n'acquièrent pas aussi aisément les capacités d'observation,

Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF), vol. 15, Cachan, 2008. Voir aussi: Luc-Olivier Pochon et Alex Blanchet (éd.), «L'ordinateur à l'école: de l'outil à l'instrument», *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel IRDP, 1997, pp. 99-118.

³ Selon l'étude réalisée par Georges-Louis Baron et Eric Bruillard (*op. cit.*), le rapport intitulé «Les nouveaux médias: les jeunes libérés ou abandonnés?» rédigé par David Assouline en 2008 a mis en lumière les risques liés à l'extension des nouveaux médias: «Alors que les jeunes jouissent d'une réelle liberté grâce à leur maîtrise des nouvelles technologies, l'absence frappante de la famille et de l'école les laisse abandonnés, sans repères, dans un monde multimédia-tique omniprésent.» Voir, www.senat.fr/rap/ro8-046/ro8-0461.pdf.

Pour ce qui concerne les institutions éducatives françaises, le rapport du CREDOC (2013) réalisé par Régis Bigot, Patricia Crouette et Emilie Daudet qualifie d'«anecdotique» l'accès quotidien aux ordinateurs et à internet dans les classes pour les 12-17 ans. Voir: www.credoc.fr/pdf/Rapp/R317.pdf (p. 14).

¹ Pour autant, l'émergence de ces pratiques cinéphiliques n'entame pas le succès des salles de cinéma, considérées par 72,9% des 15-24 ans comme le meilleur moyen de découvrir un film. Voir: Benoît Danard, «Les jeunes et le cinéma», Rapport de la Direction des études, des sta-

tistiques et de la prospective, CNC, 2014. www.cnc.fr/web/fr/etudes/-/ressources/5993085.

² Georges-Louis Baron et Eric Bruillard, «Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation?», *Revue des*

4 Eric Bruillard, « Lire-écrire-computer : émanciper les humains, contrôler les machines », in *e-Dossier de l'Audiovisuel* « Education aux cultures de l'information », INA, 2012. Voir : www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/eric_bruillard_lire_ecrire_computer_emanciper_les_humains_et_controler_les_machines_2012.pdf.

5 *Lignes de temps* a été développé en 2006 par l'Institut de Recherche et d'Innovation - Centre Pompidou.

6 Gaby Netchine-Grynberg et Serge Netchine, « Vygotski, Wallon et les « Mondes communs », dans Yves Clot (éd.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 2002 [1999], pp. 85-104.

7 *Ibid.*

8 Vygotski cherche à expliquer la constitution de références communes ainsi que les ré-instrumentalisations successives et multiples qui s'opèrent en analysant le développement des concepts chez les enfants.

9 Gaby Netchine-Grynberg et Serge Netchine, *op. cit.*, p. 98.

10 Marie-José Mondzain, *Homo Spectator*, Paris, Bayard, 2013, p. 19.

11 *Id.*, p. 63.

de compréhension et d'analyse, indispensables pour une pratique spectatorielle réfléchie⁴.

Les institutions éducatives peuvent pourtant jouer un rôle majeur dans la connaissance et la compréhension du monde en images et les techniques numériques ne sont pas inutiles pour servir cet objectif. Nous voudrions montrer ci-après, à travers la présentation d'un atelier réalisé dans une classe de première littéraire de la région parisienne, en quoi l'annotation numérique d'un film avec l'outil *Lignes de temps*⁵ contribue à transformer l'action de voir et à placer les élèves dans une position de spectateur active et engagée.

Le spectateur voit, pense et agit en réaction à ce qu'un autre lui donne à voir. Tout en s'inscrivant dans une temporalité qui lui est propre, il élabore un point de vue qu'il peut partager, discuter, transmettre à d'autres. Dans la ligne des travaux du psychologue Henri Wallon, dans l'action individuelle s'ancre la possibilité de recevoir, de pénétrer et de renouveler « des mondes communs »⁶, de faire quelque chose de singulier avec des références partagées et des significations communes. Cette « pénétration réciproque de l'expérience individuelle et de l'expérience collective »⁷ se réalise au moyen d'artefacts ou, selon l'expression du psychologue russe Lev Semionovitch Vygotski⁸, d'« instruments psychologiques » que sont le langage, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les cartes, etc. En tant que formes artificielles organisées en systèmes complexes, ces instruments structurent l'activité intellectuelle et sensible. Ils constituent des « terrains d'échange intersubjectifs »⁹ à partir desquels l'individu se construit et prend place, interfère dans les espaces sociaux qu'il traverse. Dans cette optique, le spectateur est « pris dans le spectacle d'une action qui agit sur lui et dont il fait, à son tour, quelque chose »¹⁰. Le spectateur est alors celui qui a le courage et la liberté de se reconnaître dans l'œuvre d'un autre sans adhérer aveuglément aux injonctions des visions régnautes et autoritaires. Cette acception instaure l'individu non seulement comme « spectateur du monde », mais aussi comme « citoyen »¹¹ au sens entendu par la philosophe Marie-José Mondzain, c'est-à-dire comme quelqu'un qui prend part à la vie commune, qui renvoie aux autres une image, une pensée, une forme, une action en réponse à ce qu'il reçoit. Comprise sous cet angle, l'activité du spectateur engage des processus analogues à ceux qui sont en œuvre dans les apprentissages. Il s'agit pour l'un comme pour l'autre de s'orienter dans la multitude des

choses et de leurs représentations, des faits et de leurs interprétations, redites, commentaires, analyses.

La technique, un détour pour approfondir l'exploration d'un film

Notre recherche sur les apprentissages dans les dispositifs éducatifs français «Ecole et cinéma» et «Collège au cinéma»¹² a montré que les élèves se mobilisent davantage sur le plan intellectuel et sensible vis-à-vis d'une œuvre cinématographique quand le dispositif pédagogique en permet la ressaïe. Entendons par là, la possibilité de revoir un film, de l'explorer dans une autre temporalité que celle de la projection en salle et de construire progressivement un point de vue. Se ressaïir d'un film, c'est par conséquent opérer un cheminement qui va de la compréhension de ce qui est raconté, à l'observation attentive de la forme cinématographique, puis à la possibilité de dire, d'écrire les effets ressentis, les idées qui viennent, les comparaisons, les analogies avec d'autres œuvres cinématographiques ou productions audiovisuelles. Pour mieux comprendre les enjeux de ce travail, nous nous sommes appuyée sur un outil numérique d'annotation de contenus audiovisuels, développé en 2006 par l'Institut de Recherche et d'Innovation – Centre Pompidou¹³. Cet outil, appelé *Lignes de temps*, permet de construire une connaissance approfondie d'un film parce qu'il le présente sous la forme d'une ligne segmentée révélant un découpage plan par plan que l'utilisateur peut copier, fragmenter, annoter au moyen de données discursives (titres, mots clés, descriptions) et graphiques (couleurs, segmentations spatialisées). Les annotations produites par l'utilisateur avec *Lignes de temps* esquissent une organisation spatialisée du regard au moyen de catégories qui fonctionnent comme un système d'écriture (liste, tableau à double entrée, écriture linéaire, etc.)¹⁴.

Nous faisons l'hypothèse que, dans certaines conditions d'usage, cet outil stimule le questionnement et favorise l'activité du spectateur. En effet, la visualisation d'un film sur cette interface permet à l'utilisateur de stopper sa lecture, de se déplacer dans le contenu, d'assembler des segments ou de visionner deux séquences sur deux écrans juxtaposés. De plus, lorsque l'utilisateur produit des annotations graphiques et textuelles, il intervient directement sur le film en convoquant des outils de sélection et de classification (couleurs, mots clés, tags, titres), des outils de mise en relation (lecture comparée sur deux écrans, *mash-up*)

¹² Cette recherche en sciences de l'éducation, réalisée dans le cadre d'un doctorat au sein de l'équipe ESSI-ESCOL, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, a été publiée. Voir Caroline Archat-Tatah, *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissages dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. Païdéia, 2013.

¹³ Créée sous l'impulsion du philosophe Bernard Stiegler, l'Institut de Recherche et d'Innovation a pour ambition d'anticiper, d'accompagner et d'analyser les pratiques culturelles numériques, d'élaborer de nouvelles formes de contribution, de dispositifs critiques et collaboratifs dans les domaines de la culture et des savoirs.

¹⁴ Pour une présentation plus détaillée de *Lignes de temps*, voir Caroline Archat-Tatah, *L'éducation au cinéma dans le contexte numérique. Harmoniser les outils, les pratiques et les finalités d'apprentissage*, Paris, Institut de Recherche et d'Innovation, 2013, pp. 9-17. Texte en ligne : www.iri.centrepompidou.fr/wp-content/uploads/2011/05/synthese_IRI.C.Archat.pdf.

¹⁵ Martin Heidegger, «La question de la technique», *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958, p. 22.

¹⁶ Bruno Latour, *Cogitamus*, Paris, La Découverte, 2014 [2010], pp. 27-47.

¹⁷ Ce dispositif a conduit à la création en 2009 d'un partenariat avec l'UFR Arts et Médias de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Des étudiants de Master Professionnel sont formés aux problématiques de la médiation, de la transmission et de l'enseignement du cinéma au moyen des outils numériques selon une méthode théorico-pratique. Ils conçoivent un atelier pédagogique en collaboration avec un enseignant. Ils le réalisent et recueillent les traces du travail fourni par les élèves, puis les analysent afin de mieux comprendre les enjeux subjectifs, langagiers et sociaux de l'activité de spectateur.

¹⁸ Amaury Belin (LIRIS – Université Claude Bernard Lyon I) et Caroline Archat (ESSI-ESCOL – Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, IRI).

¹⁹ L'enseignement de l'histoire des arts dans l'école française s'appuie sur l'idée de transdisciplinarité. Il permet aux professeurs de choisir librement les œuvres étudiées pour développer des compétences culturelles et artistiques ainsi que les compétences propres à leur discipline. L'enseignante en question considère que les capacités d'observation, d'analyse et d'argumentation développées au cours de l'étude d'un film peuvent être réutilisées dans l'étude des textes littéraires.

ainsi que des outils d'analyse (description, commentaire écrit ou oral par enregistrement vocal). La manipulation de la matière filmique par la production d'annotations permet de se questionner sur les éléments formels et les choix de réalisation, puis de formuler et d'organiser des idées. Un dévoilement s'opère via l'outil qui ne concerne pas uniquement le film et tout ce qu'il contient, mais aussi celui qui le regarde. On peut donc parler d'une transformation dans l'action de voir¹⁵.

Pour autant, le lien entre le cinéma et la pratique numérique n'est pas direct. D'un côté il s'agit de regarder, de sentir, de comprendre, d'aimer, de penser. De l'autre, il y a l'obligation d'apprendre à se servir d'un outil, à le faire fonctionner, à en saisir la logique et la forme. Nous dirons que la technique numérique constitue ici un détour¹⁶, une altération dans le rapport aux images et aux sons, par lequel l'expérience du film se renouvelle, s'approfondit.

Un dispositif pédagogique orienté sur l'activité des élèves

Ces premières explications nécessitent maintenant d'être mises à l'épreuve d'une situation concrète. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'un dispositif collaboratif créé au sein de l'Institut de Recherche et d'Innovation pour étudier les implications de l'annotation numérique de contenus audiovisuels dans l'éducation au cinéma¹⁷. Ce dispositif se concrétise par la mise en place d'expérimentations dans des classes de lycée en collaboration avec des enseignants.

L'atelier présenté dans cet article est encadré par des chercheurs en informatique et en sciences de l'éducation¹⁸ qui soutiennent et observent l'activité des élèves ainsi que par une enseignante en Lettres qui anime et organise le déroulement des activités dans sa classe de première littéraire¹⁹. Après la projection du film en salle sur grand écran, l'atelier se déroule sur huit séances de deux heures par semaine entre janvier et mars de l'année scolaire, lesquelles se complètent d'un cours magistral sur le réalisateur et son œuvre, dispensé par l'enseignante. Si la durée de l'atelier peut sembler trop longue au regard de la densité des programmes scolaires, elle résulte cependant d'une volonté de donner du temps pour l'exploration du film et la maîtrise de l'outil numérique. Précisons que l'enseignante, qui opère un déplacement du champ littéraire vers celui du cinéma, partage ce choix dans la mesure où la circulation des compétences acquises d'un domaine à l'autre lui semble possible.

Dans cet atelier, les élèves travaillent principalement en binôme sur un ordinateur portable équipé du logiciel *Lignes de temps* sur lequel est installé le film *Le Cercle rouge* de Jean-Pierre Melville (1970)²⁰. Les temps de visionnement et de manipulation du film sur l'outil sont ponctués de moments d'échanges collectifs permettant la production de commentaires. Un dispositif de vidéo projection sur un tableau numérique rend accessible à l'ensemble de la classe les annotations de chaque binôme et permet de construire collectivement un discours pour accompagner, approfondir les annotations. L'organisation de chaque séance articule ainsi manipulation de la matière filmique en binôme et productions langagières orales en groupe.

A la suite de la découverte du film en salle, l'exploration du film commence avec une activité d'observation de six extraits de deux à trois minutes choisis par l'enseignante. La consigne incite à décrire chaque extrait avec des mots clé ou tags selon sept entrées : couleurs, matières, lumières, musiques, sons, vêtements et accessoires, lieux (*fig. 1*). Ces entrées ont été choisies pour orienter le regard sur les éléments formels du film sans se référer directement au lexique cinématographique peu connu des élèves qui n'ont pas bénéficié des dispositifs d'éducation au cinéma dans leur scolarité primaire. Pour autant, ce travail engage un déplacement sur le plan langagier qui consiste à quitter le registre

²⁰ Le cinéma de Jean-Pierre Melville est peu connu des élèves. Il constitue néanmoins une référence incontournable pour l'histoire du cinéma tant par la spécificité de son style que parce qu'il témoigne des transformations de la société françaises entre les années 1950 et les années 1970.

21 Nous avons montré l'importance de ce déplacement du regard quand il se traduit par le passage d'un mode langagier à un autre. Voir, Caroline Archat-Tatah, *op. cit.*, pp. 131-175.

22 Dans la scolarisation primaire et au collège, le cinéma ne constitue pas une discipline à proprement parler. Pourtant, le développement accru des dispositifs «Ecole et cinéma» et «Collège au cinéma» depuis les années 1990 a produit des résultats : un nombre important d'élèves se sont familiarisés aux formes du cinéma «classique» (le muet, le noir et blanc), aux différentes techniques de l'animation (grattage, dessin, collage, images de synthèse, etc.) ainsi qu'au lexique cinématographique qu'ils convoquent aisément. L'annotation sur *Lignes de temps* est une occasion de mobiliser et d'approfondir ces connaissances.

narratif (dire quelle action est filmée) pour adopter un registre descriptif (dire comment l'action est filmée)²¹. La fenêtre «tags» située en haut à gauche de l'écran (*fig. 1*) rend compte de la diversité des propositions : noms communs, adjectifs, verbes. On note aussi des termes qui attestent d'une familiarisation avec le champ du cinéma : angle de vue, caméra subjective, champ contre-champ, gros plan, mouvement de caméra.

Chaque binôme se concentre ensuite sur une ou deux catégories, selon son choix, pour enrichir la description des six extraits par des commentaires. Le travail ne consiste plus à insérer des tags ou des mots clés. Il s'agit désormais de s'appuyer sur ces derniers pour développer une idée. La visualisation libre du film dans sa totalité permet d'aller chercher les indices visuels et sonores qui pourraient consolider cette idée. Ci-dessous, les élèves ont choisi d'observer les vêtements et les accessoires (*fig. 2*).

Chaque binôme se trouve ainsi dans la possibilité de choisir un angle de vue pour entrer dans l'analyse du film²². L'exploration se poursuit par une mise à l'épreuve de ces hypothèses, questionnements, commentaires au moyen d'annotations graphiques et textuelles plus approfondies sur l'ensemble du film. Celui-ci est alors travaillé comme un tissage subtil d'images, de sons et de significations.

Les étapes d'un cheminement

En suivant l'évolution du travail de deux élèves, on observe le cheminement d'une pensée depuis la formulation d'un préjugé jusqu'à sa déconstruction et l'élaboration d'un point de vue plus nuancé sur l'univers

3

mis en scène par le réalisateur. Le travail de ressaisie du film sur *Lignes de temps* conduit par conséquent les élèves à opérer un déplacement dans ce qu'ils voient, comprennent et disent du film.

Dans un premier temps, l'annotation par mots clés ou tags des six extraits permet aux élèves de constater une présence masculine dominante dans *Le Cercle rouge* ainsi que l'importance des «couleurs froides qui donnent une ambiance triste au film»²³. Ces premières remarques se confirment quand les élèves observent d'autres plans: «le film est habité par des hommes sombres, solitaires. Qu'ils soient policiers ou truands, ils ont tous le même appareil: costume cravate, trench et stetson»²⁴ (fig. 3).

Le binôme s'interroge alors sur les raisons de cette omniprésence masculine, sombre et solitaire qui contraste avec une quasi absence des femmes à l'image.

Contrairement à la phase d'observation et de description qui la précède, cette nouvelle étape laisse une marge de manœuvre plus importante

²³ Paroles d'un élève travaillant sur les entrées couleurs et matières.

²⁴ *Ibid.*

4

5

aux élèves, qui s'engagent plus librement dans l'exploration du film. Les plans et les séquences à étudier ne sont plus imposés. Ils sont choisis pour confirmer ou infirmer l'hypothèse des élèves. Dans cet exemple, les élèves choisissent de s'intéresser à la façon dont les femmes, si peu présentes, sont filmées. Les découpages créés et rassemblés dans la ligne « Les femmes » font apparaître une représentation partielle des personnages féminins dans des plans extrêmement courts (*fig. 4*).

En observant systématiquement chaque plan, les élèves remarquent que les mouvements de caméra ne suivent presque jamais les femmes, qu'elles apparaissent essentiellement nues ou dénudées, le corps fractionné dans le cadre, réduites à des éléments du décor ou fondues dans un groupe (*fig. 5*).

Voici quelques commentaires écrits dans l'interface :

« Corps découpés, on ne perçoit pas les corps des femmes en entier ce qui confirme le rôle de la femme dans cette scène : le décor »

« On ne filme que le dos et les hanches des femmes, c'est un effet de cadrage. La caméra privilégie ces parties du corps, érotisation donnée par le cadre »

« S'il y a si peu de femmes et si elles sont si mal représentées, est-ce que ce n'est pas parce que le réalisateur est un peu misogyne ? »

Cette dernière remarque, aussi réductrice et caricaturale soit-elle, ne constitue pas moins une base pour commencer à construire une pensée plus nuancée. En effet, le travail d'annotation, accompagné des échanges oraux avec la classe, conduira les deux élèves à s'orienter vers une compréhension plus fine du cinéma de Melville. En ne s'arrêtant pas à ce premier constat, mais en poursuivant le travail d'observation, les élèves remarquent quelque chose de différent. Au temps 02:02:57/02:03:20

6

(fig. 6), la scène magistralement filmée dans un décor noir et blanc s'organise autour d'un jeu de regards entre une jeune entraîneuse et Corey (A. Delon).

Cette dernière scène où la femme est présente à l'image signale un moment de grâce juste avant la fin tragique du film (la trahison de Santi, le piège du commissaire Mattéi et la mort des trois truands). Voici ce qu'en disent les élèves :

« C'est la dernière apparition de cette femme « anonyme » qui revient toujours dans le film. La jeune fille porte un body en satin blanc, fort contraste entre l'homme et la femme. Idée de la « femme-bunny ». Elle est censée représenter l'image du sex-appeal, mais elle semble retenue, douce, gentille et pudique. Image contraire à celle de « l'allumeuse ». Opposition entre marchandise et don. Melville entraîne le spectateur à se poser des questions sur la jeune femme et la relation avec le héros. »²⁵

²⁵ Commentaire écrit par les deux élèves dans la fenêtre « description ».

L'observation par manipulation des images leur permet d'aller plus loin dans la description de la scène. L'attention se porte sur le cadre et le travail de la lumière (fig. 7) :

« La caméra est centrée sur la jeune fille (symétrie avec zone claire au centre de l'image et deux bandes noires de chaque côté). Le cadre la met en valeur : un gros plan sur son visage. Corey est assis dans l'obscurité. Les deux personnages sont face à face. Il y a un champ/contre-champ. La jeune fille passe devant Corey. Elle s'arrête, puis fait volte-face pour revenir vers lui et lui offrir une rose rouge, qui contraste avec le noir et blanc de la scène. Par la suite, elle regarde Corey, toujours dans le même plan, lui sourit timidement. Une partie de son visage n'est pas éclairée tandis que l'autre partie est radiante. Puis, elle repart à son travail, laissant Corey sur le sofa blanc, devant une table blanche, avec une partie d'un mur carrelé blanc et les $\frac{3}{4}$ du fond noir, ce qui donne un effet de contraste. »²⁶

²⁶ Ibid.

7

L'enseignante engage alors une discussion pour ne pas laisser les élèves dans le seul registre de la description et faire de celle-ci un levier pour construire un point de vue sur le film et son réalisateur. En s'intéressant à la présence-absence des femmes à l'écran, les deux élèves se questionnent sur la destinée des personnages masculins de Melville qui, loin de la vie et sans attaches, sont finalement perçus comme des icônes. Une hypothèse émerge :

« Les femmes sont-elles là pour marquer la fragilité des hommes ? »²⁷

Aux yeux des élèves, leurs attributs vestimentaires (costumes et chapeaux) ne signifient pas qu'ils sont inébranlables. Du côté des truands, quand ils ne sont pas en prison, menottés, ils se cachent ou s'enfuient. Du côté des policiers, c'est une impression d'enfermement qui domine. Le commissaire, comme l'inspecteur général, sont des hommes seuls qui n'ont rien d'autre que leur conscience pour s'orienter dans la question du bien et du mal.

Ce travail d'interprétation n'a rien d'une analyse experte. Mais là n'est pas l'enjeu. Il s'agit plutôt de comprendre comment les élèves cheminent dans la formalisation d'une pensée aussi fragile et incertaine soit-elle, mais qui résonne avec les observations de leurs camarades.

²⁷ Proposition d'un autre élève de la classe au cours de la discussion collective.

Dans notre exemple, l'interprétation des deux élèves se complète et s'enrichit au contact des autres, et inversement. En s'intéressant à la ligne « musique », certains notent l'importance de la ritournelle d'Eric Demarshan, qui renforce le caractère mélancolique du film. Avec les catégories « couleurs » puis « lieux », deux autres élèves remarquent une précision extrême dans la composition des plans. Ils repèrent deux scènes quasi identiques situées à deux moments du film : 00:42:52 et 02:01:33 (fig. 8), puis les observent simultanément sur deux écrans.

On y voit le commissaire Mattéi (A. Bourvil) rentrer chez lui le soir dans une maison sans vie, parler à ses chats, les nourrir, puis se diriger vers la salle de bain. Les élèves remarquent une sorte de rituel (fig. 9, 10, 11).

L'observation comparée permet de noter la grande solitude du personnage et de l'associer à celle des trois truands : Corey (sortie de prison), Jansen (scène de *delirium tremens*) et Vogel (fuite dans les bois). Le partage des annotations fait donc émerger la question du bien et du mal posée dans le cinéma de J.-P. Melville :

« Les hommes sont-ils tous coupables comme le dit l'inspecteur général ? »

« Les truands sont-ils tous des traîtres et des indicateurs ? »

« Qu'en est-il des policiers ? »²⁸

28 Paroles d'élèves au moment des échanges collectifs.

À l'issue de ce travail, c'est bien la complexité des personnages masculins qui questionne les élèves : Corey, Vogel, Jansen, Mattéi sont là pour dire qu'on ne peut juger de ce que les hommes font de bien ou de mal. Les deux élèves que nous avons suivis opèrent donc un déplacement dans leur façon de voir et de comprendre le film au moyen de la

9

10

11

²⁹ Gaby Netchine-Grynberg et Serge Netchine, *op. cit.*, p. 98.

manipulation, de la description puis des échanges avec l'ensemble du groupe. Le travail d'annotation, tout aussi scriptural (découpages, coloration de segments, accumulation de lignes, etc.) que langagier, leur permet de formuler puis de déconstruire un préjugé pour découvrir ensuite, au contact du travail des autres, quelques traits d'un univers cinématographique singulier. Nous voyons ici que *Lignes de temps* joue bien sa fonction d'«instrument»²⁹ au sens où il structure l'activité sensible et intellectuelle. La temporalité qui s'installe vis-à-vis du film se complète d'une mise en espace des annotations qui facilite la circulation du regard dans le film sans que celui-ci ne soit prisonnier de son déroulement linéaire. Les élèves perçoivent ainsi les tenants et les aboutissants d'un

film et comprennent que sa matérialité peut les faire voyager dans leurs propres affects.

Approche pédagogique de l'outil

Dans ces conditions d'utilisation, *Lignes de temps* installe les élèves dans une temporalité qui leur permet de construire une meilleure compréhension du travail formel du film, de partager leurs points de vue et leurs analyses pour construire un questionnement plus général. L'outil engage par conséquent des déplacements qui ne pourraient se réaliser dans des actions courtes et ponctuelles. Les opérations graphiques successives ainsi que l'effort langagier pour dire le visible favorisent la construction d'une posture de recherche. On peut avancer que l'outil est le lieu d'une action particulière où l'activité de tous, dans la répétition des confrontations au film, se centre sur quelque chose de commun : le film.

Une technique ne garantit pourtant rien sans certaines conditions d'usage. D'abord, le rapport temporel au film, différé et différent de celui de sa projection en salle, implique des séances de travail de deux heures, ce qui demande aux élèves concentration et patience dans l'usage de l'outil et la manipulation du film. Ensuite, la formulation d'idées communes et partageables suppose une alternance justement équilibrée de temps d'exploration et de moments d'échanges en groupes. Enfin, le travail mobilise dialectiquement la créativité, la sensibilité et la pensée conceptuelle des élèves, ce qui implique pour l'enseignant de considérer les balbutiements, les hésitations, y compris les paroles maladroitement, à partir desquelles les élèves élaborent un discours plus formalisé.

Le détour par la technique, bien que porteur d'activité, nécessite par conséquent de faire l'effort de comprendre l'outil, de faire un pas vers lui, ce qui suppose de développer une culture informatique en même temps qu'une culture médiatique et artistique. Il impose également d'installer un climat d'échange qui permet à chacun de prendre le risque de formaliser des idées à partir de ses affects, intuitions ou émotions. Il questionne enfin les conditions de mise en place d'un fonctionnement pédagogique participatif et contributif.