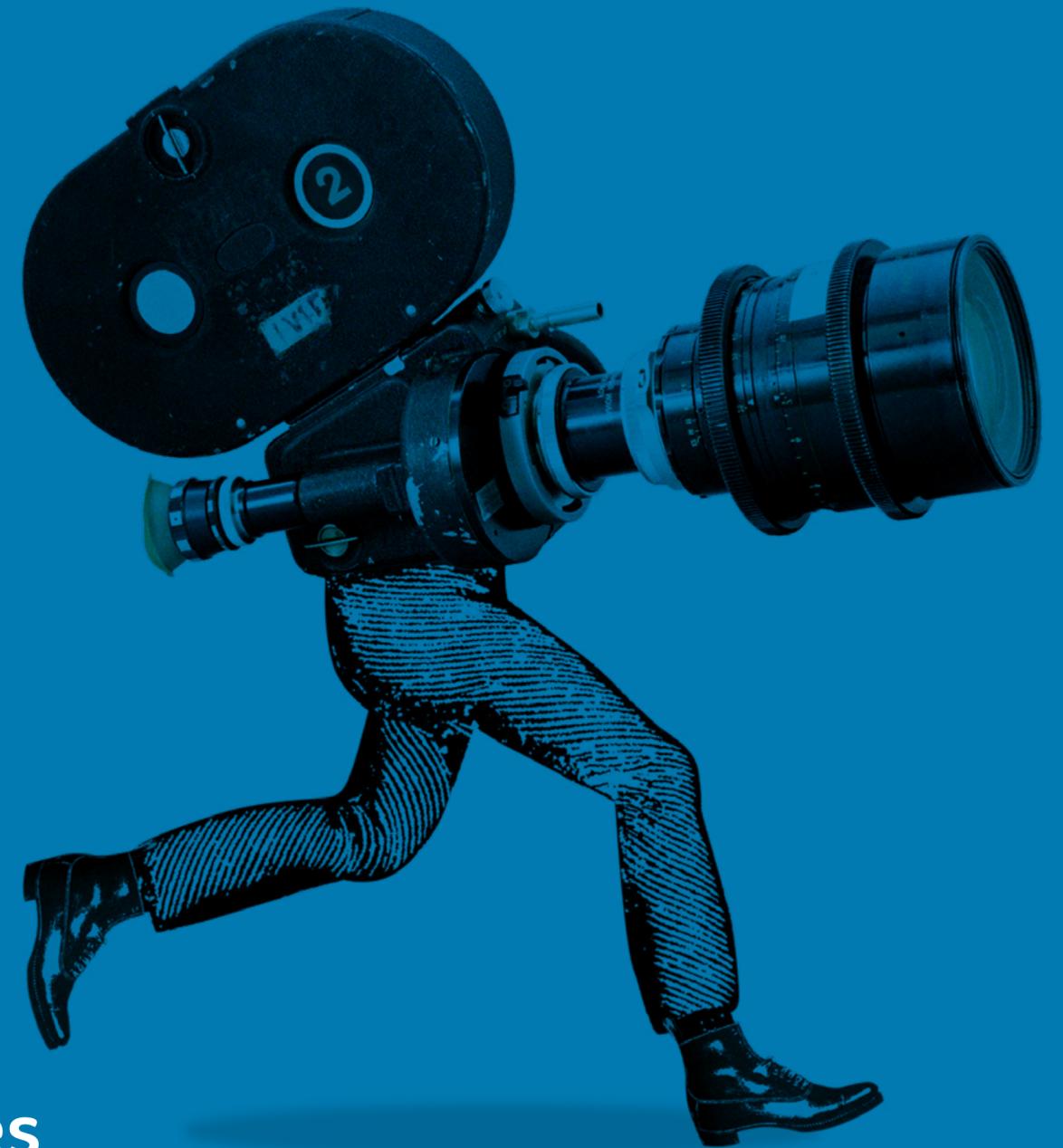


CINÉMAS 93

Guide 2020

Les tout-petits vont au cinéma

Guide ressources à l'usage des
professionnel.le.s de la petite enfance,
du cinéma et de la culture, et des familles





Pour un éveil culturel au cinéma

La sensibilisation aux pratiques artistiques et culturelles, dès le plus jeune âge, favorise la curiosité de l'enfant en l'ouvrant au monde qui l'entoure et participe à son épanouissement.

Par Vincent Merlin
Directeur de Cinémas 93

Littérature jeunesse, spectacles de danse, théâtre ou musique, création plastique... Une multitude d'initiatives riches et variées contribuent à l'éveil culturel des très jeunes enfants.

Et le cinéma dans tout ça ?

La reconnaissance de l'expérience sensible et collective des tout-petits en salle de cinéma, distincte de l'exposition au flux d'images et de sons à la télévision ou sur internet, est beaucoup plus récente. Elle se fonde en particulier sur des actions réfléchies et menées de longue date sur certains territoires.

C'est le cas en Seine-Saint-Denis où les salles de cinéma et Cinémas 93 accordent une place essentielle à l'éveil culturel cinématographique comme prélude à l'éducation aux images. Avec le service départemental des crèches, elles travaillent de concert depuis plus de quinze ans à la conception de programmes dédiés aux très jeunes enfants et aux meilleures façons de les accompagner. Au fil des années, cette collaboration s'est enrichie de parcours de formation en crèche et, depuis 2013, Cinémas 93 invite, dans le cadre de ses Journées professionnelles, des chercheurs (psychologues, pédopsychiatres, psycholinguistes, spécialistes des sciences de l'éducation...) à nous transmettre des savoirs indispensables sur le développement cognitif et affectif de l'enfant et, à partir de ce socle de connaissances, à se poser plus particulièrement la question du très jeune enfant et de son rapport au cinéma.



À ce stade de réflexion et forts des actions menées jusque-là, nous avons souhaité réunir dans un même guide les contributions des chercheurs et une palette d'expériences présentées sous forme de fiches-projets, des prolongements pratiques qui constituent des sources d'inspiration à adapter selon que l'on est professionnel.le ou parent. L'objectif est de rendre palpable la manière dont la recherche scientifique nourrit et enrichit les pratiques en matière d'éveil cinématographique.

Les ponts entre recherche et actions sont matérialisés par des **concepts-clés** qui accompagnent chacun des textes et se trouvent identifiés par des encadrés en haut à droite de chaque page du guide. Ces notions résonnent avec les problématiques que rencontre tout acteur du champ de l'éveil culturel et artistique, telles que : « comprendre et exprimer ses émotions », « posture de l'adulte et place du tiers » ou encore « le point de vue de l'enfant ».

Élaboré grâce au soutien de la DRAC Ile-de-France, ce guide de ressources est destiné aux professionnels de la petite enfance et du cinéma ainsi qu'aux parents. Par ses différentes entrées et ses approches croisées, il vise à donner au cinéma une place dans l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants.

Sommaire



| | | | |
|---|-----------|-----------|---|
| Édito | | | |
| Pour un éveil culturel au cinéma | 1 | | |
| Introduction | | | |
| Le cinéma comme expérience esthétique, sensorielle et relationnelle pour le tout-petit | 3 | | |
| Paroles scientifiques | 6 | | |
| 1 Le développement de l'enfant : capacités cognitives, attentionnelles et formation symbolique | 7 | | |
| Les jeunes enfants au cinéma | 8 | | |
| Petite enfance et construction de la langue orale | 11 | | |
| La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages | 14 | | |
| 2 L'éveil culturel des tout-petits et son rapport aux pratiques culturelles | 18 | | |
| La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles | 19 | | |
| Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation aux images pour le jeune public | 23 | | |
| À la recherche du point de vue des jeunes enfants | 28 | | |
| Paroles de terrain | | 32 | |
| 1 De l'éveil culturel à l'éducation au cinéma | | 33 | |
| De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis | 34 | | |
| Le cinéma comme langage à l'école maternelle | 36 | | |
| 2 Programmer et accompagner une séance de cinéma pour le très jeune public | | 39 | |
| Le cinéma comme expérience esthétique, sensorielle et relationnelle pour le tout-petit | 40 | | |
| Programmer : selon quels critères choisit-on des films pour le très jeune public ? | 41 | | |
| L'enfant spectateur | 44 | | |
| Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public | 46 | | |
| Présentations de projets | | 50 | |
| Ciné-Lanternes | 51 | | |
| Ciné-Danse | 54 | | |
| Le Minifilmclub | 56 | | |
| Hisse et oh ! Artistes et petite enfance | 58 | | |
| | | | Les Observatoires Documentaires de l'association Périphérie |
| | | | 60 |
| | | 62 | |
| | | | Prolongements pratiques : fiches actions |
| | | | Parcours de formation en crèche : programmer, diffuser, accompagner les œuvres |
| | | | 63 |
| | | | Le coin cinéma |
| | | | 65 |
| | | | Outils de médiation en salle de cinéma : comment montrer des films aux tout-petits ? |
| | | | 68 |
| | | | Cinéma et littérature jeunesse |
| | | | 71 |
| | | | Ombres et lumières |
| | | | 74 |
| | | | Ateliers tactiles |
| | | | 77 |
| | | | Le son au cinéma |
| | | | 81 |
| | | | Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ? |
| | | | 84 |
| | | | Ressources |
| | | | 86 |
| | | | Index |
| | | | 90 |
| | | | Crédits |
| | | | 95 |



Le cinéma comme expérience esthétique, sensorielle et relationnelle pour le tout-petit

Par Sarah Génot

Chargée d'actions éducatives à Cinémas 93

Extrait de l'article paru dans la Revue Spirale N°93¹

La pensée autour de l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants accorde à juste titre une place fondamentale à la rencontre des enfants et de leurs familles avec les livres, le spectacle vivant, la musique. Étonnamment, le cinéma est lui jusqu'ici resté absent des réflexions et des initiatives mises en avant. Se méfierait-on du cinéma pour le très jeune public ?

D'une part les parents et les professionnels de la petite enfance et de la culture baignent dans un discours sanitaire et régulateur nécessaire qui les met en garde contre les dangers de l'exposition des enfants (et particulièrement des plus jeunes) aux écrans. Dans son ouvrage et sur son site internet, *3-6-9-12 Apprivoiser les écrans et grandir*², Serge Tisseron parle de la télévision, des jeux vidéo, des téléphones portables, des tablettes numériques et de l'usage d'internet. Il n'est pas question de l'écran cinématographique qui semble implicitement mêlé aux nombreux écrans numériques avec l'injonction associée : pas d'écran avant 3 ans³ !

D'autre part le cinéma comme industrie de masse tend à asphyxier la diversité de la création et voit dans le jeune public, dès son plus jeune âge, une cible de choix pour rentabiliser des produits culturels formatés et lénifiants. Ainsi, même quand le cinéma est envisagé comme une sortie culturelle partagée en famille, le choix du film n'est pas toujours réfléchi (pour ne pas dire rarement) en fonction des potentialités de réception du très jeune enfant (en termes de rythme, de durée, de complexité du récit, d'exigence esthétique, de chocs émotionnels...) et les conditions d'accueil dans les salles de cinéma commerciales sont rarement adaptées.

Pourtant, depuis 20 ans, de nombreuses initiatives existent pour accueillir dans des conditions favorables les très jeunes enfants dans les salles de cinéma. Un réseau de professionnels engagés élabore une pensée sur la programmation et l'accompagnement de ce public spécifique qui nécessite un accueil adapté et des médiateurs formés.



¹ Revue Spirale, n°93, pages 75 à 80, Éditions Érès, 2020

² <https://www.3-6-9-12.org>

³ N.B. : Dans ses interventions les plus récentes, le psychiatre Serge Tisseron semble privilégier la découverte de l'œuvre cinématographique pour les jeunes enfants à la maison plutôt qu'au cinéma : « L'idéal est quand même de regarder les films chez soi en DVD ou en replay, afin de pouvoir faire des pauses quand on veut et en parler. Quitte à repasser des scènes en accéléré ou en sauter d'autres » (Télérama, n° 3657 du 12 février 2020). Il n'envisage donc pas l'expérience cinématographique dans ce qu'elle peut, au contraire, apporter à l'enfant. Il oppose la « salle obscure », où le jeune enfant serait captif et mis en situation de passivité devant un film, à l'environnement rassurant et familier que constituerait la maison.



Dans cette perspective le rapport de Sophie Marinopoulos (*Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle*, Rapport au ministre de la Culture, janvier 2019 [à lire ici](#)), qui évoque bien entendu la responsabilité des écrans dans la malnutrition culturelle, distingue de manière tout à fait nouvelle les écrans, reconnaissant la spécificité du cinéma tel que nous l'envisageons et le défendons, un cinéma qui aide à penser le récit des images en mouvement omniprésent dans la vie des jeunes enfants qu'on le veuille ou non.

Ainsi le rapport rappelle que « partager une projection cinématographique est une proposition culturelle à part entière qui permet à l'enfant de recevoir des images dans une atmosphère pensée pour lui ». Et préconise de « reconnaître le cinéma pour le tout-petit comme une nourriture culturelle et d'encourager la recherche sur les relations entre éveil culturel, images cinématographiques, développement de l'enfant et effets sur le lien parent-enfant. »

Le rapport s'appuie notamment sur les propos de Bernard Golse, invité dans le cadre des journées professionnelles de Cinémas 93 le 14 novembre 2018 : « La question de l'exposition aux écrans ne se pose pas ici car, au cinéma, il ne s'agit pas de laisser l'enfant seul devant un écran. L'intérêt du cinéma tient justement à la question du partage et des liens. C'est pourquoi il faut penser la question des conditions du cinéma avec les tout-petits pour en faire une occasion de relation et de différenciation douce dans un enchaînement qui va du corps aux images et aux mots. » C'est bien du cinéma comme « objet d'attention conjointe » dont il est ici question. Et des conditions dans lesquelles il peut être proposé à un très jeune public.

Le réseau de professionnels précédemment évoqué est constitué de salles de cinéma art et essai, d'associations qui peuvent être des réseaux de salles de cinéma, de festivals (essentiels pour faire exister un cinéma d'auteur souvent artisanal et audacieux), de pédagogues et d'institutions. Leurs initiatives en la matière sont portées par une volonté politique de favoriser l'accès à la culture pour tous, de soutenir la parentalité et de promouvoir la diversité de la création cinématographique.

Depuis 2017, des crèches publiques départementales de Seine-Saint-Denis suivent des parcours de formation visant à sensibiliser le personnel à la diversité de la création cinématographique accessible aux tout-petits, à expérimenter une forme de pratique artistique et à échauffer une séance de projection en crèche pour les enfants et leurs familles.

Des dynamiques professionnelles se mettent ainsi en place, une réflexion sur l'exigence artistique en matière d'images animées s'ouvre. La formation des professionnelles de la petite enfance leur permet d'orienter des parents en mal de repères sur les images qu'ils peuvent montrer à leurs enfants et sur les films qu'ils peuvent partager avec eux, au cinéma ou à la maison.

Le cinéma a bien un rôle à jouer dans l'éveil culturel et artistique des très jeunes enfants. De multiples initiatives existent pour permettre une rencontre qui fasse sens entre le tout-petit et les films en salle de cinéma. Engagés à part entière dans ces moments de partage joyeux et intenses, les adultes présents (professionnels et parents)



sont souvent émerveillés et surpris des possibles qui s'offrent à eux en matière de propositions cinématographiques. Initiée en salle de cinéma, l'expérience se poursuit à la maison, ou à la crèche, le regard de tous se fait plus exigeant et l'idée d'un moment partagé autour d'un film précisément choisi, et vu et revu à l'infini, devient source de joie et de construction pour l'enfant et sa famille.

⊕ Pour aller plus loin

Sur la notion de santé culturelle, [ici](#)

🐾 Et aussi dans le guide

La conférence de Bernard Golse :

« [La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages](#) »

Découvrez la fiche *prolongements pratiques*

« [Parcours de formation en crèche](#) »



Paroles scientifiques

Le très jeune enfant et son rapport
au cinéma, en lien avec son
développement cognitif et affectif



Depuis 2013, plusieurs spécialistes de la petite enfance sont intervenus lors des *Journées Professionnelles* organisées chaque année par Cinémas 93. Ils ont dès lors eu la générosité d'aborder la découverte du cinéma pour le très jeune spectateur du point de vue de leur discipline scientifique, de la psychologie aux sciences de l'éducation, en passant par la pédopsychiatrie et la psycholinguistique. Ces précieuses expertises nous assurent que la découverte du cinéma en salle et en collectivité participe de la construction d'un lien essentiel entre l'enfant et lui-même (compétences, imagination, émotions, intériorité), ainsi qu'entre l'enfant et l'Autre, le monde qui l'entoure.



Le développement de l'enfant : capacités cognitives, attentionnelles et formation symbolique





Les jeunes enfants au cinéma

Conférence (extraits)

Arlette Streri est professeure de psychologie du développement de l'enfant à l'Université Paris Descartes. Spécialiste de la perception et cognition du nouveau-né, elle poursuit ses recherches dans le cadre du Laboratoire de Psychologie de la Perception (Université Paris Descartes, CNRS, ENS).

Sa réflexion permet d'apporter des premiers éléments de réponse à la question : peut-on montrer des films aux très jeunes enfants ?

Source : *Journées Professionnelles de Cinémas 93* (2013)



En introduction, Arlette Streri commence par rappeler quelques principes généraux concernant le développement de l'enfant dans ses premières années d'existence :

- Les jeunes enfants perçoivent avant de comprendre.
- Le développement comprend un certain nombre d'étapes marquantes, mais il s'agit d'un processus continu.
- Beaucoup de comportements et savoirs des enfants prennent forme dans la petite enfance.
- La vitesse de développement des nourrissons est très rapide, surtout dans les temps qui suivent la naissance.
- Il existe des différences individuelles importantes : tous les enfants ne progressent pas en même temps et leurs sensibilités se différencient en fonction de leurs expériences et de leur personnalité.

Les débuts des perceptions du nourrisson : formes, sons, couleurs

Les capacités perceptives fœtales et néonatales

- Dès le stade fœtal, le fœtus a des perceptions auditives, tactiles, gustatives, olfactives, mais pas encore visuelles car la cavité utérine est obscure. La vision devient active dès la naissance, cependant elle se prépare in utero.
- Le nouveau-né préfère les objets en mouvement que stationnaires.
- Il voit les couleurs (excepté le bleu) mais il apprécie surtout les

contrastes forts : ainsi, il différencie toutes les couleurs du blanc mais ne discrimine pas les couleurs entre elles.

- Il est attiré par les visages dès ses premières minutes de sa vie.
- Il préfère la voix de sa mère à une autre voix féminine.

Ces capacités perceptives lui permettent de suivre des yeux un visage (ou un dessin de visage) de préférence à une autre forme ou à un autre objet, et d'imiter certains mouvements faciaux comme tirer la langue ou faire la moue, quelques heures seulement après la naissance.

Les capacités cognitives néonatales

- Le nouveau-né est préparé à vivre dans un monde multimodal, fait de sons, d'images, de textures, de saveurs...
- Il donne du sens à ce qu'il voit.
- Il aime les événements cohérents et évite les conflits perceptifs.
- Il réagit à la redondance des informations en regardant ce qui est nouveau.

À 12 mois, le bébé n'apprend rien avec la vidéo, il lui faut un partenaire « réel » : les interactions sociales sont donc très importantes. Par exemple, il ne sert à rien de lui montrer des vidéos où l'on parle une langue étrangère ; en revanche, le contact direct avec une personne qui lui parle en une langue étrangère va prolonger ses capacités à discriminer les langues entre elles.



Le nourrisson a-t-il un sens social du bien ou du mal ?

Des expériences visuelles montrent que l'enfant de 6 mois est davantage attiré par des actions d'entraide que de conflits.

Devant un événement donné, la question n'est pas la perception de l'enfant mais sa capacité attentionnelle :

- L'attention du très jeune enfant augmente en fonction de l'âge.
- Les sons musicaux ou langagiers, les bruits, augmentent la capacité visuelle et attentionnelle de l'enfant.
- Le mouvement doit être adapté à la perception de l'enfant, tout comme la congruence entre mouvements et sons.
- Entre 6 mois et 2 ans, les enfants se différencient dans la manière de comprendre les films d'animation et de s'investir dans le réel. Certains sont dans l'action, d'autres dans la contemplation ou la perception, d'autres dans le langage, etc.
- Des films d'animation ont été présentés à de jeunes enfants dans une crèche parisienne. On a observé que :
 - Les enfants de 3 mois à 1 an n'ont aucun intérêt pour l'animation. C'est l'action qui prédomine, comme toucher l'ordinateur.
 - Les enfants de 1 à 2 ans et + présentent de grandes différences : certains s'approchent de l'écran, d'autres non ; certains sont attentifs, d'autres non.
 - Les enfants de 3 ans et + sont intéressés par les films, sans forcément les comprendre. Ils ont besoin de visionner un film à plusieurs reprises pour le comprendre.



L'enfant de 2 à 5 ans : une période marquée par le développement de la formation symbolique

2 à 5 ans, c'est l'âge de l'explosion du langage et de l'appropriation du réel par l'imitation différée et les jeux symboliques.

À partir de 4-5 ans, l'enfant commence à comprendre le mental de l'autre et à le dissocier de son propre mental ou de sa perception.

Le langage

- Le langage a une importance considérable pour l'enfant dès la naissance. Il en est même imprégné dès la période intra-utérine, à travers les flux de parole provenant de sa mère et de son environnement.

- L'apprentissage du langage n'est pas seulement auditif, il est également visio-moteur : les nourrissons regardent beaucoup les mouvements de bouche de celui ou celle qui lui parle. Ils mettent en correspondance les sons et les mouvements articulatoires.
- Vers 4-5 mois, l'enfant « répond » à son prénom en tournant la tête vers la personne qui l'appelle.
- Vers 6 mois, l'enfant associe le mot (signe arbitraire) avec son référent, quand il s'agit d'objets familiers et des parties de son corps : « pomme » avec l'objet pomme, « main » avec l'image d'une main, etc.
- La production de son langage est relativement faible car il doit distinguer les mots du flux de paroles qu'il entend, et exécuter le « pattern moteur » qui correspond aux sons exacts.
- Mais, vers 2 ans, on assiste à une véritable explosion de la production langagière de l'enfant, montrant sa capacité



fondamentale à se représenter le réel sous forme symbolique. Cette capacité se manifeste aussi sous la forme de jeux.

Les jeux symboliques et l'imitation

On distingue :

- Les jeux de « faire semblant »
- Les jeux de « faire comme si »
- Les jeux d'imitation « différée », c'est-à-dire en l'absence du réel. Ces jeux permettent aux enfants de s'approprier par tous les moyens le réel auquel il n'a pas accès, et de le maîtriser. L'enfant fait la différence entre la réalité et la fiction. Il est capable de se situer aux deux niveaux.

Il est essentiel d'adapter les films d'animation à l'âge de l'enfant. Mais cela est difficile, car sa progression est rapide. Entre 2 et 5 ans, les enfants jouent à la fois sur l'imaginaire et sur le réel, ils veulent maîtriser les événements qu'ils voient et ressentent une forte empathie pour certains personnages. Il est donc important de leur proposer au cinéma des situations familières. C'est aussi pour cette raison qu'ils expriment le désir de revoir souvent le même spectacle, le même film.

L'obscurité de la salle de cinéma est également importante, car elle concentre l'attention de l'enfant vers l'écran, même si elle peut aussi provoquer des réactions de peur ou d'angoisse.

👁️ À voir

La conférence [ici](#)

Sur le développement cognitif du nourrisson, retrouvez la conférence de Maya Gratier et Emmanuel Devouche, « L'éveil culturel dès la naissance » (2016) en intégralité [ici](#)

Ressources



“Les jeunes enfants, les livres d'images et les animations vidéo”, conférence d'Arlette Streri dans le cadre de la Fête du livre jeunesse à Montbrison, 2014 [à lire ici](#)

STRERI, Arlette. *Ce nouveau-né qui est en nous*, Paris, Éditions Hermann, 2017.

STRERI, Arlette. *Comment voient les bébés ?* avec Sylvie Chokron, Paris, Éditions Le Pommier, 2012

STRERI, Arlette. *Toucher pour connaître. Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle* avec Yvette Hatwell et Édouard Gentaz, Paris, PUF, 2000

STRERI, Arlette. *Développement cognitif du nourrisson* avec Roger Lécuyer et Marie-Germaine Pêcheux, Paris, Nathan, 1999

STRERI, Arlette. *Voir, atteindre, toucher : les relations entre la vision et le toucher chez le bébé*, Paris, PUF, 1991



Petite enfance et construction de la langue orale

Conférence (extraits)

Evelio Cabrejo Parra est psycholinguiste, enseignant à l'Université de Paris VII, vice-président d'ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations). Entre autres publications, il a collaboré à l'ouvrage *Langage et activités psychiques de l'enfant* avec René Diatkine (2004, éd. Papyrus) et est l'auteur de l'article « Le bébé est un linguiste qui s'ignore » dans le recueil *Premiers récits, Premières conquêtes* (2008, éd. ACCES).

Il propose ici de réfléchir sur la place et l'importance de la parole dans l'expérience du cinéma que peut faire le très jeune enfant : la parole qui anime les œuvres, celle qui accompagne la sortie culturelle, et celle de l'enfant qui verbalise ses émotions.

Source : *Journées Professionnelles de Cinémas 93* (2014)



Evelio Cabrejo Parra part d'un constat : dans aucune société on ne donne de cours aux enfants pour leur apprendre à parler, comme on le fait pour leur apprendre à lire et à écrire. Nous avons tous une compétence naturelle liée à la faculté du langage : il faut simplement parler au bébé, et celui-ci fera son travail.

Depuis quelques années, la psycholinguistique examine l'activité mentale des bébés. Nous savons aujourd'hui qu'avant l'apparition des premiers mots, un travail invisible s'effectue, essentiel pour la construction du langage et du sujet. Dès la naissance, les bébés sont capables de distinguer les catégories phonologiques propres à chaque langue (faire la différence entre les phonèmes « m » et « p » lorsqu'ils entendent les mots « main » et « pain » par exemple). Si les adultes sont sensibles au contenu des mots, les bébés, eux, sont sensibles aux sons, et développent des qualités musicales. C'est ainsi que le nourrisson crée une relation avec la voix de ceux qui l'entourent, et en particulier avec celle de sa mère qu'il perçoit dès le quatrième mois de gestation. À la naissance, il écoute d'autres voix, la voix du père notamment, qui de lointaine devient plus proche. Le bébé peut alors créer une distinction entre la voix de sa mère, celle de son père et les autres. Or distinguer c'est comparer, différencier, c'est-à-dire effectuer une opération mentale, un acte de pensée.

La représentation symbolique de l'autre

Le bébé est très sensible à la musique de la voix, notamment aux rimes. C'est un musicien à l'état pur, réceptif aux rythmes (pas uniquement les rythmes sonores, mais aussi les rythmes alimentaires par exemple). À partir de cette musique culturelle qu'il intériorise, le bébé crée le temps : il peut prévoir ce qui va arriver (à quel moment on va venir le chercher à la crèche), répète les moments agréables passés en interaction avec l'autre. Il est très difficile d'expliquer le temps d'un point de vue psychologique ou philosophique, mais c'est quelque chose que les tout-petits construisent très tôt, dans leur relation à l'autre.

L'activité psychique du nourrisson consiste à se donner une représentation symbolique de l'autre à travers la voix, les caresses, la nourriture, tout ce qui vient d'une altérité. Cette opération est essentielle, notre humanisation vient de là. Une reconnaissance réciproque de sujet à sujet va se constituer : il faut reconstruire l'autre à l'intérieur de soi-même pour pouvoir le chercher à l'extérieur.

Le bébé est beaucoup plus dépendant des adultes que les petits animaux. Mais les choses changent lorsqu'il se met à marcher à quatre pattes. Il a alors tendance à sortir de l'imitation.



La « bivalence » se met en place : il commence à éprouver de l'amour et de la haine envers la même personne (et cela va durer toute la vie). Les blessures s'accumulent, le bébé découvre que sa mère ne pense pas uniquement à lui mais également au père, au frère ou à la sœur. Les questionnements autour de l'amour et de l'abandon émergent et la représentation symbolique de l'autre s'en trouve modifiée.

Construction de la langue orale

Dans toutes les sociétés du monde la langue orale se construit durant les cinq premières années. Le bébé est capable d'intérioriser ce qui vient de l'autre, il peut traduire ce qui se passe dans le corps

de l'autre. À la naissance, il semble « imiter » certaines mimiques : ouvrir la bouche, bouger la langue. Et pourtant le bébé n'a jamais vu son propre visage : il interprète ce qui se passe sur d'autres visages. Ce n'est pas de l'imitation, c'est de l'identification.

Pour parler, il faut générer une obstruction de l'air qui part des poumons et, pour forger sa voix, il faut avoir entendu quelqu'un parler. Dès le quatrième mois de grossesse, le bébé « vole » des choses de la voix de sa mère pour construire la sienne. À 6 mois son babil comporte déjà des sons liés à la langue. Le babil exprime un moment de bien-être et, dans ce petit chant, le bébé est déjà enchaîné par une culture : on sort du ventre de la mère pour tomber dans le ventre de la langue et la voix se transmet de génération en génération. Ma voix est un jeu avec le temps. Or le temps, c'est le temps physique, le temps de la langue, mais aussi le temps de la mémoire. Ces trois temps se mettent à danser pour construire du sens.

Avant de prononcer des mots, le bébé va montrer du doigt et vérifier si son père ou sa mère a la générosité de regarder dans la bonne direction. L'acquisition des mots se fait par une activité partagée et très rapidement, les sons s'emplissent d'expérience humaine, de pensée. La langue n'est pas de la grammaire, c'est un ensemble d'opérations mentales qui se mettent en scène à travers les mots. Le monde référentiel possède des formes (le lapin a une forme), ce n'est pas le cas des mots (le mot « lapin » n'en a pas). Vers la fin de son premier semestre de vie, le bébé va construire le monde social, qui n'a pas de forme (ses mots, ses sentiments).

Le regard abstrait

Durant les premières semaines, le bébé regarde dans toutes les directions. Ensuite, la convergence se crée : il peut fixer son regard sur une petite chose. Au début nous regardons avec les yeux du corps (nous distinguons les formes, les couleurs), ensuite un regard abstrait se développe, qui pourra être partagé. L'attention conjointe, c'est savoir regarder dans la même direction. C'est cela une nation, une religion, un groupe idéologique, créer un regard conjoint abstrait.

Nous passons notre vie à remplir les mots. On peut jouer avec les enfants à essayer de remplir un mot, le mot « voiture » par exemple : une voiture a des roues, un moteur, un klaxon, un volant, un coffre... On aura beau faire la liste la plus exhaustive possible, le mot ne sera jamais rempli complètement. Les mots sont des notes musicales partagées socialement qui contiennent de l'expérience humaine mais qui ne sont jamais remplies.

La langue est une chaîne symbolique, la voix voyage avec le temps. Chaque fois qu'on parle le français, le latin est là. On entre dans une langue qui nous précède, et elle continue après nous.

Vers 3 ou 4 ans, on construit la syntaxe, on fait des énoncés à deux mots. Quand l'enfant dit « A pus » (« Il n'y en a plus »), il signifie qu'un objet plaisant est devenu absent. Cette négation produit quelque chose d'impressionnant dans le développement humain : elle signifie à la fois la présence et l'absence. Grâce à la représentation de l'absence, le bébé peut nommer ce qui n'existe pas pour le faire exister.



La mise en scène de notre livre intérieur

Il faut apprendre à se taire pour devenir un être social. Le cinéma, la musique, le théâtre, la littérature permettent de mettre en scène ce qu'on ne peut pas exposer dans la vie sociale. La socialisation implique de laisser de côté une quantité de choses qu'on partage avec les espèces animales : le refoulement fait partie de l'humanisation. Mettre en scène permet d'assouplir ce processus.

Tout humain écrit un livre qui est le sien, un livre psychique. Nous y inscrivons tout ce que nous recevons du monde, extérieur et intime. Il y a bien des choses qu'on ne voudrait pas recevoir, qui nous font souffrir, parfois à la limite du supportable, mais qui sont là. Cette injustice, chaque sujet la porte. En tant que linguiste, on peut s'interroger sur l'extrême condensation de la langue et tenter de l'analyser d'un point de vue sémantique, chronologique... Elle est si condensée qu'on ne peut jamais la traiter dans son ensemble, il demeure toujours une incapacité à comprendre cette matière théorique. Mais alors comment font les bébés ? Le bébé est un linguiste qui s'ignore. C'est lui le vrai linguiste qui, à 5 ans, dans toutes les sociétés du monde, s'approprie la langue orale.

⊕ Pour aller plus loin

Sur l'importance de l'imagination, retrouvez la conférence de Marielle Bernaudeau, « *L'imagination enfantine sous les regards croisés de psychologues et cinéastes* » (2018) [ici](#)



Conclusion

Notre livre psychique reste inachevé. Créer des œuvres d'art nous permet de dire notre livre psychique dans sa joie et sa souffrance. Le langage est un dispositif de reconnaissance de sujet à sujet : chaque fois que je parle, je pose l'autre comme existant, et quand il me parle, il me fait le cadeau de me poser comme existant. Nous souffrons terriblement quand un sujet ne nous parle pas ou détourne son visage pour ne pas nous regarder : il nous ignore, il nous pose comme inexistant. Socrate dit que les fautes de langage ne relèvent pas de la grammaire. Nous commettons des fautes de langage quand nous l'utilisons pour faire mal aux autres.

👁️ À voir

La captation vidéo de la conférence [ici](#)

Ressources



CABREJO PARRA, Evelio. *Langage et activités psychiques de l'enfant* (avec René Diatkine), Paris, Éditions Papyrus, 2004
CABREJO PARRA, Evelio. *Le bébé est un linguiste qui s'ignore in Premiers récits Premières conquêtes*, Paris, Éditions ACCES, 2008
Petite enfance et construction de la langue orale, Evelio Cabrejo Parra (note complémentaire à la conférence de 2014) [ici](#)



La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages

Conférence (extraits)

Bernard Golse est pédopsychiatre, professeur des universités et praticien hospitalier de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université Paris Descartes. Chef du service de pédopsychiatrie de l'hôpital Necker-Enfants malades, psychanalyste, il est aussi président de l'Association Pikler-Lóczy France.

Il aborde ici la question de l'éveil culturel de l'enfant entre 2 et 4 ans. L'éveil culturel du jeune enfant avant l'entrée à l'école peut-il être considéré comme un prélude à l'éducation à l'image ?

Source : *Journées Professionnelles de Cinémas 93* (2018)



Introduction : l'approche piklérienne

Bernard Golse place la question du lien au cœur de ses recherches et de sa pratique. Quand on s'intéresse au développement des tout-petits, il faut avoir à l'esprit la façon dont le bébé va se représenter tous ses liens avec l'environnement. Après avoir travaillé de nombreuses années auprès de bébés, d'enfants autistes et d'enfants adoptés, Bernard Golse est arrivé à la conclusion que la question du lien est au cœur de ces trois domaines : l'autisme est une absence de lien et l'adoption implique que des liens se tissent avec des adultes qui souhaitent se positionner comme parents. Or l'accès à la culture et au langage a un rapport avec cette question du lien. Lire ou observer des images avec les tout-petits a des effets très profonds sur leur construction psychique.

L'association Pikler Lóczy-France a été fondée dans la mouvance de l'institution Pikler Lóczy de Budapest. Emmi Pikler était une pédiatre avant-gardiste hongroise qui a développé des idées très innovantes dans les années 1930, à une époque où cette ville était une des grandes capitales de la psychanalyse. Elle considérait les bébés comme des personnes actives et donc co-actrices de leur développement. À la fin de la seconde guerre mondiale, Budapest était en ruines. Emmi Pikler, bouleversée par les enfants rescapés, a accueilli nombre d'entre eux dans une villa de la rue Lóczy que

l'État hongrois lui avait donnée. Il ne s'agissait pas pour elle d'assurer uniquement leur survie physique mais de les aider à se construire et à devenir des personnes dignes de ce nom. Entre 1946 et 2011, la villa de la rue Lóczy a accueilli plus de 5 000 enfants entre 0 et 6 ans.

On retrouve le principe qui a guidé le travail d'Emmi Pikler dans toutes les pédagogies actives. Le bébé humain a beau être à la naissance le plus inachevé de tous les mammifères, il a une part active à jouer dans son propre développement, il n'est pas un être purement passif. Très tôt, il a plaisir à découvrir par lui-même ce qu'il est capable de faire, accompagné par une personne qui ne fait pas tout à sa place. Il participe ainsi à la construction d'une estime de soi.

De 0 à 2 ans : enjeux et objets transitionnels, objets d'attention conjointe

Dès qu'un bébé arrive au monde, il se retrouve confronté à plusieurs grands chantiers liés à son développement, interdépendants les uns des autres :

- Un certain nombre de fonctions s'enclenchent, à commencer par la respiration aérienne. Le bébé est alors confronté à la discontinuité : le rythme des tétées, la soif, la faim, les excréments...



- Un attachement avec un adulte se met en place. Pour cela, il faut une très grande présence et une accessibilité de l'adulte. Petit à petit, le bébé est capable de penser à cet adulte et de se le représenter pour supporter son absence.
- Il accède à l'intersubjectivité : le bébé va pouvoir ressentir, intégrer, éprouver que lui et l'autre font deux, qu'il y a un écart entre les sujets. C'est dans cet écart que vont se développer tous les liens, en particulier le langage.
- Pour que s'établisse une régulation entre plaisir et déplaisir, le bébé va ensuite rechercher les situations de plaisir et éviter celles qui provoquent le déplaisir. Il lui faudra « savoir attendre ». Plus tard, le bébé tiendra compte du plaisir et du déplaisir de l'autre.

Les expériences culturelles partagées facilitent l'accès à l'intersubjectivité. Pour qu'un enfant puisse ressentir l'altérité, il faut à la

fois creuser l'écart en soi et avec l'autre, avec douceur pour éviter l'arrachement, et créer des liens pour ne pas se perdre. Il faut se détacher sans se lâcher. Entre l'adulte et le bébé, les liens doivent être générés de concert. C'est à cela que servent par exemple les jeux d'imitation. On parle de « dialogue tonique » lorsque le bébé et l'adulte s'ajustent.

Entre 18 mois et 2 ans, le langage fait son apparition. Jean-Bertrand Pontalis, grand psychanalyste et auteur de romans psychanalytiques, explique que si le langage verbal nous touche à ce point c'est parce qu'il ne nous parle que de séparation. Le langage est la séparation même : pour parler à un autre, il faut que l'autre soit précisément un autre. C'est le très beau paradoxe du langage : parler est un constat d'écart. Les activités culturelles, elles, permettent une défusion progressive.

Donald Winnicott, célèbre pédopsychiatre et psychanalyste anglais, a beaucoup travaillé sur cette question à travers les concepts d'objets et d'espaces transitionnels. On peut considérer que la culture est un objet transitionnel. Elle permet de se détacher sans s'arracher. Le bébé choisit souvent son doudou parce qu'il a des caractéristiques qui lui rappellent la fonction maternelle : la douceur, la rétention de la chaleur, son odeur, sa malléabilité. On peut aussi malmener, triturer un doudou. C'est la première possession « non moi », dit Winnicott, un espace intermédiaire, potentiel. Ces objets transitionnels vont aider à se différencier sans se perdre. Car il ne s'agit pas de se séparer, mais bien de se différencier. Certains enfants n'ont pas de doudou, mais d'autres phénomènes en sont l'équivalent qu'on appelle « phénomènes transitionnels » : le langage et la culture en font partie. Ils permettent de partager des émotions.

Le concept d'objet d'attention conjointe est également important. Dans *Comment les enfants apprennent à parler*, le psychologue Jerome Bruner montre que les moments d'attention conjointe et partagée sur un objet sont essentiels au développement des enfants. Le langage le permet : il faut présenter les objets du monde aux bébés, sans être trop brutal. Si l'on montre un objet, l'enfant va le regarder en même temps que l'adulte avec un plaisir partagé et dans un climat de complicité.

« Ça, c'est un biberon. ». Au début, l'objet ne s'appellera biberon que dans un contexte précis. La complicité et la confiance entre l'adulte et le bébé sont contextualisantes. Comment alors donner un sens général au mot ? Il faut créer des moments de complicité décontextualisante pour que les choses gardent leur nom même en l'absence de l'adulte.



Le cinéma peut aussi jouer cette fonction. Pour un tout-petit, le cinéma n'a de sens que dans la relation avec un adulte. Le cinéma est alors un objet partagé.

Acquisitions et apprentissages : quelle différence ?

Les premières acquisitions ne sont pas des apprentissages car elles viennent du dedans. Les apprentissages, eux, viennent du dehors. Par exemple, on n'apprend pas à un enfant à marcher, la marche survient, elle surgit, c'est une acquisition. Il faut des obstacles considérables pour ne pas marcher ! De même on n'apprend pas à dire « je », ni à dire « oui ».

Margaret Mahler parle de « différenciation douce » à propos de cette série de triomphes nostalgiques dont l'un des exemples emblématiques est la marche : quelque chose s'est passé et désormais tout sera différent. L'enfant va payer ce progrès car tout à coup il se retrouve loin de sa mère. Le même affect de tristesse touche la mère à la fois triomphante et regrettant déjà que son bébé grandisse si vite. Les émotions partagées sont des occasions de faire prévaloir le triomphe sur la nostalgie.

Pour apprendre, il faut pouvoir dire « oui » à ce que l'autre nous apporte. Or dire « oui » peut être dangereux. Dire « non » à l'inverse nous protège. L'enfant ne peut aller à l'école que lorsqu'il est prêt à « prendre » quelque chose de l'enseignant sans que cela ne représente un danger. Il faut qu'il se sente en sécurité pour que la prise d'information ne soit pas vécue comme une menace.

La crise des 2 ans et demi : Le passage au « je » et au « oui »

Vers 2 ans et demi, l'enfant va passer du « moi » au « je » et commencer à dire « oui ». Le passage du « moi » au « je » signe le passage de la possession à l'être.

L'enfant commence toujours par dire « non ». Vers 15 mois, quand la marche survient, les parents vont lui dire « non, ne touche pas à cela ! Ne fais pas cela ! ». L'enfant va alors inventer le « si » qui signifie « non, je ne veux pas de ton non », puis il passera au « oui ». Avec ce « oui », il commencera à ressentir que ce qui vient de l'autre n'est pas un danger. Cette phase correspond à l'apparition des ronds fermés dans les dessins d'enfant. C'est un signe que quelque chose se passe à l'intérieur de lui et qu'il commence à se sentir comme une personne bien différenciée, bien protégée par ses enveloppes psychiques, corporelles, cutanées. Il faut tout cela pour aller à l'école.

Il y a de nombreux débats sur la scolarisation précoce des enfants à deux ans. Or, pour aller à l'école, il faut que la crise des 2 ans et demi soit élaborée. Rendre l'école obligatoire à partir de 3 ans est plus sensé. Avant, on risque de fragiliser les capacités d'attachement. En mettant les enfants à l'école trop tôt, on risque d'accroître les inégalités sociales car c'est dans les milieux sociaux les plus défavorisés qu'on observe les attachements les moins sécurisés, comme l'a bien montré Boris Cyrulnik. Il faut que les enveloppes soient bien fermées pour accepter l'autre.



La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages



La plupart des enfants font semblant d'écrire avant de lire. L'écriture n'est pas une activité qui leur semble dangereuse car elle implique que l'on éjecte quelque chose de soi. Mais lire revient à prendre en soi quelque chose de l'extérieur et à le lier à ses représentations. Avec les autistes, il est par exemple plus facile de leur apprendre à lire à partir de leurs propres textes, qui leur apparaissent comme étant moins menaçants.

L'éveil à la culture et la place du tiers

Le cinéma et les images pour les tout-petits touchent des processus de développement très précoces et profonds. Ils constituent une aire de partage émotionnel : on est ensemble à partir d'un objet qui nous rassemble, dans une situation d'émotions partagées. On pourrait les qualifier d'ours en peluche culturels. Ils sont l'occasion de savoir si l'on peut ressentir la même chose. Certaines personnes parlent au cinéma, cela rassure les tout-petits de savoir que les autres ressentent la même chose qu'eux, cela apaise une grande inquiétude. Mais il est également important de travailler le fait qu'on ne va peut-être pas éprouver la même chose. On peut se différencier au niveau des affects et des émotions autour d'un objet commun.

Le cinéma et les images permettent aussi d'aller vers un langage de plus en plus complexe en verbalisant les affects. On peut proposer des mots pour qualifier les émotions : c'est une aide pour l'enfant de constater qu'un adulte peut poser des mots justes, cela signifie qu'il peut partager et comprendre ce qu'il ressent.

Le cinéma et les livres ne viennent ni du dedans, ni de l'extérieur, ils se situent entre les acquisitions et les apprentissages. Pour un enfant, le film est un objet, le cinéaste n'a pas d'importance à ses yeux. Ce n'est donc pas un objet brutal qui s'impose à lui. Se pose également la question du sens de l'esthétique qui se développe très précocement : les enfants sentent que quelque chose fait « tilt » des deux côtés.

Conclusion

La question de l'exposition aux écrans ne se pose pas ici car, au cinéma, il ne s'agit pas de laisser l'enfant seul devant un écran. L'intérêt du cinéma tient justement à la question du partage et des liens. C'est pourquoi il faut penser la question des conditions du cinéma avec les tout-petits pour en faire une occasion de relation et de différenciation douce dans un enchaînement qui va du corps aux images et aux mots.

La tolérance se nourrit toujours de la culture, vive le cinéma le plus tôt possible !

À voir

La captation vidéo de la conférence [ici](#)



Ressources

Association Pikler Lóczy-France - *Pour une réflexion sur l'enfance* : <http://pikler.fr>

BRUNER, Jerome. *Comment les enfants apprennent à parler* (1983), Paris, Retz, 2012

GOLSE, Bernard. *Le développement intellectuel et affectif de l'enfant*, Paris, Masson, 1992

GOLSE, Bernard. *Du corps à la pensée*, Paris, PUF, 1999

GOLSE, Bernard. *Les destins du développement chez l'enfant*, Toulouse, Érès, 2010, réédition 2019

WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité, l'espace potentiel* (1971), Paris, Gallimard, 1975, réédition Folio Essais 2002

Première partie

Paroles scientifiques



2

L'éveil culturel des tout-petits et son rapport aux pratiques culturelles





La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles

Conférence (extraits)

Gilles Brougère est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité et membre d'EXPERICE, « Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation ». Il est également responsable de la spécialité « Sciences du jeu » du master en sciences de l'éducation et directeur de l'école doctorale Erasme. Ses travaux portent sur le jeu, en particulier dans ses rapports à l'éducation et à l'apprentissage, sur l'éducation préscolaire, le jouet et la culture matérielle enfantine de masse.

Gilles Brougère choisit d'aborder la notion de jeu sans l'isoler des autres activités du petit enfant. Dans cette perspective, il propose de développer l'idée selon laquelle l'enfant aurait une manière spécifique de participer aux pratiques culturelles, en comparaison avec d'autres activités.

Source : *Journées professionnelles de Cinémas 93* (2017)



Gilles Brougère avance que, dans le cadre des pratiques culturelles, l'enfant est totalement participant, au même titre que les adultes quand ils sont mis dans une situation équivalente. Dans cette optique, comme pour les adultes, les pratiques culturelles ne sont pas à envisager dans un but éducatif, ni dans un but d'éveil (ce qui évidemment n'implique pas que l'on n'apprenne rien).

Quelles sont les spécificités des pratiques culturelles ?

- Elles n'ont pas comme sens premier de préparer une pratique future, mais elles permettent à l'enfant d'être un réel pratiquant. Autrement dit, elles ont un sens immédiat, contrairement à certaines disciplines scolaires.
- Elles impliquent la notion de participation : cette participation peut être guidée et tenir compte des compétences des enfants.
- Elles peuvent être spécifiques à l'enfance ou bien partagées entre enfants et adultes. En aucun cas elles ne délimitent un monde des enfants d'un monde des adultes, comme peut le faire par exemple le monde du travail dont les enfants sont totalement exclus. Le champ des pratiques culturelles autorise les partages.

Quels types d'activités ?

Le jeu

En tant que tel, le jeu n'est pas spécifique à l'enfance, mais il y a des formes de jeu spécifiques à l'enfance, comme les jeux d'imitation, ceux où l'on joue à faire « comme si ». Même si quelques activités d'adultes y ressemblent, ces formes appartiennent bien à l'enfance : elles ont à voir avec le fait que l'enfant est exclu de certains domaines d'activité : il joue alors à faire semblant. On a constaté par exemple que les enfants qui ont l'habitude de s'occuper d'enfants plus jeunes jouent moins à la poupée.

Les jeux d'exercices collectifs sont traditionnellement associés au monde de l'enfance mais ils sont transmis par les adultes. Il existe aussi des jeux qui se développent entre enfants, comme dans les cours d'école. Ces jeux peuvent se nourrir de sources extérieures : par exemple, certains enfants regardent des vidéos de jeux de mains sur YouTube pour les importer ensuite dans la cour de récréation.

Dans le jeu enfantin, on va retrouver du second degré (le « pour de faux »), mais aussi la nécessité de suivre des règles, deux dimensions qui existent chez les adultes, même si elles y sont moins centrales : elles sont par exemple présentes dans les jeux vidéo ou les jeux de société.



La notion de « jeu libre »

Ce type de jeu est caractérisé par la décision que prend l'enfant. Là aussi on constate que le jeu comporte un second degré car il parle d'autre chose que de lui-même. La prise de décision y est centrale, contrairement à la lecture ou à des activités où l'enfant est spectateur. Dans les activités de création, on constate également une prise de décision mais pas nécessairement de second degré : l'enjeu est de produire quelque chose, de laisser une trace.

L'intérêt pour l'enfant est d'avoir accès à une palette importante : être récepteur, créateur, joueur. Ce sont des postures qu'il ne faut pas confondre. Le jeu articule le fait de faire semblant et de prendre des décisions : l'enfant décide de faire, mais pour de faux, sans conséquences. S'il décide de voler par exemple, la décision est énorme mais sera sans effet.

Quand l'enfant est en posture de réception, il entre dans un monde de fiction, de faux-semblants, et il peut l'interpréter d'une certaine façon. Lorsqu'il est en posture de production, la décision est mise en avant pour créer quelque chose qui aura des conséquences.

Il pourra par ailleurs échanger et montrer sa création à d'autres. Ces pratiques culturelles ne sont pas des jeux, un artiste n'est pas un joueur. Le joueur, une fois le jeu terminé, peut recommencer, c'est une activité plus frivole. À l'inverse, on peut être jugé sur le résultat d'une production.

Quels sont les points communs entre le jeu et les autres pratiques culturelles ?

Le jeu associe pratique et apprentissage : on apprend en pratiquant, on apprend à jouer en jouant. Le jeu évoque d'autres réalités pratiques que lui-même : quand on joue, il est question d'autre chose que le jeu (tout comme lorsqu'on lit un livre ou qu'on regarde un film, il est question d'autre chose que le support).

Il faut en outre noter que les apprentissages sont liés aussi bien à la pratique qu'à la participation. Or une des caractéristiques des pratiques culturelles est qu'elles font de l'enfant un participant : c'est le cas de la lecture, du cinéma, des arts plastiques, du chant et de la musique, du sport...

On doit aussi se demander si, dans le cas de chacune de ces pratiques, on met l'accent sur le futur ou bien sur le présent de celui qui les investit.

La lecture

Les incompétences de l'enfant en la matière impliquent que l'on crée des outils pour faire de lui un futur lecteur (des manuels par exemple). Pour autant, on peut considérer l'enfant lecteur comme le « réceptacle d'objets légitimes ». Ainsi les albums jeunesse ne sont pas des outils pédagogiques élaborés pour le futur lecteur que l'enfant sera plus tard. L'enfant en est lecteur tout de suite. Il est lecteur d'images et, s'il peut être guidé par des adultes, cette pratique est vécue au présent. La pratique participative s'inscrit dans une

La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles



pure logique de plaisir et de divertissement et non d'apprentissage. À titre d'exemple, on peut penser à la série de bandes dessinées muette *Petit poilu* : il s'agissait avec cette série de concevoir non pas une initiation à la BD, mais une bande dessinée accessible aux enfants : il s'agit d'un objet totalement légitime pour les enfants même s'il peut aussi s'adresser aux adultes.

⊕ Pour aller plus loin

Sur la série de bandes dessinées muette *Petit poilu* [ici](#)

La réception de films et de productions audiovisuelles

Regarder des films est une pratique partagée par toutes les générations : les enfants ne se contentent pas des programmes pour enfants et, inversement, les programmes pour enfants ne sont pas vus que par les enfants. L'œuvre a une valeur en elle-même, il n'y a pas de cloisonnement des publics. Derrière cette accessibilité, il faut prendre en considération la notion d'apprentissage qui peut se faire là encore par participation, éventuellement en étant guidé, sans intérêt particulier pour le futur.

Il faut noter que les goûts et les intérêts de l'enfant ont des effets sur la production audiovisuelle. *Petit Poilu* est ainsi devenu une série télévisée. Mais on relève que, davantage que dans les albums, une dimension éducative seconde existe derrière la logique de divertissement. Si on inscrit les enfants dans des pratiques créatives, on peut penser l'enfant comme un pratiquant légitime. C'est dans cette perspective que l'on a assisté à la valorisation

culturelle du dessin d'enfant au début du 20ème siècle. Là non plus le dessin d'enfant n'est pas envisagé dans la perspective d'une future création. Aujourd'hui, certaines pratiques comme la photographie ou la vidéo deviennent plus accessibles aux petits car les obstacles techniques disparaissent.

Le chant et la musique

On constate la force du chant et l'implication des enfants dans les écoles maternelles. Dans certaines d'entre elles, une étude a été menée sur l'apprentissage de l'allemand grâce à des outils mis à disposition dans une mallette pédagogique : on a constaté le point fort que représentait la pratique du chant en allemand (ou toute langue étrangère) car il donnait l'impression aux enfants de réellement pratiquer la langue.

Les chorales d'enfants n'impliquent pas que leurs participants aient une relation particulière avec la musique. L'apprentissage se fait à partir de la participation dans le présent et, si les chorales peuvent créer des ressources pour des pratiques musicales futures, elles ne se limitent pas à cela. On pourrait développer le même type d'argumentation pour le spectacle vivant, de même que pour les activités sportives qui répondent aux mêmes logiques. Les enfants participent, c'est là leur grande richesse.

Quelle place leur accorder ? Le futur doit-il être une donnée à prendre en considération ?





Apprendre en participant

Il existe plusieurs traditions d'apprentissage par participation, en particulier :

- **Les logiques de participation délibérée à une communauté** (et non par hasard) : les enfants sont tout à fait capables de s'engager dans ce type de participation. La psychologue américaine Barbara Rogoff a travaillé sur l'importance des modalités d'apprentissage par participation, notamment en étudiant l'apprentissage du tissage par des enfants avec des adultes dans des communautés indiennes.
- **Les logiques de répétition guidée.** On peut dans ce contexte distinguer deux temps, qui restent fortement associés : les nouveaux participants sont d'abord isolés pour observer les pratiques, puis ils sont intégrés pour y participer. Dans ce cas, on est pratiquant, tout en étant soutenu par des spécialistes de la pratique même (une configuration qui se distingue nettement de l'apprentissage scolaire). Jean Lave et Étienne Wenger ont développé la notion de « participation légitime périphérique » : avant d'avoir la maîtrise totale d'une pratique, les enfants commencent par observer, en marge, avant de jouer un rôle simple, puis plus complexe. Dans les pratiques culturelles, on ne distingue pas deux temps distincts, l'un qui serait consacré à l'apprentissage et l'autre à la participation.

La spécificité du domaine culturel

Le monde de la culture est partageable entre générations, et il s'agit de donner une place à l'enfant dans la continuité des pratiques adultes. Par ailleurs, en même temps que l'enfant apprend la complexité de la culture, il en est contributeur : quand l'enfant ou l'adolescent met en ligne ses propres créations sur Internet, il n'est plus seulement en situation d'apprentissage, mais revendique d'être un véritable pratiquant.

Il est important de prendre de la distance avec les idées d'éducation ou d'éveil orientées uniquement vers le futur. D'une part il ne faut pas effacer le présent, d'autre part l'enfant est aussi un participant ! Cela implique par conséquent de relativiser la notion d'éveil culturel.

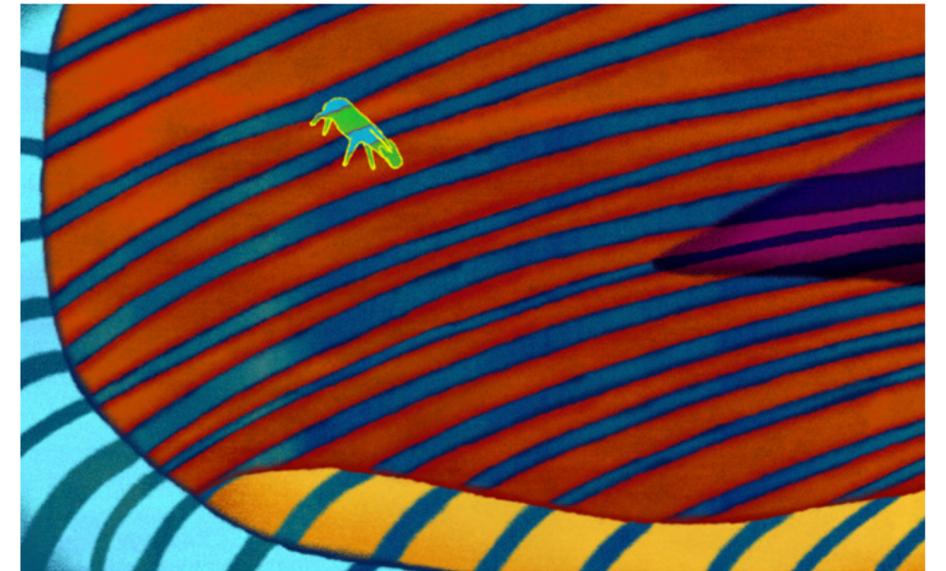
👁️ À voir

La captation vidéo de la conférence [ici](#)

Ressources

BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995

BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica-Anthropos, 2005





Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation aux images pour le jeune public

Les postures professionnelles dans les structures d'accueil de l'enfance



Conférence (extraits)

Nadège Haberbusch, codirectrice de la structure *Les Enfants du Jeu* à Saint-Denis, est diplômée d'une maîtrise des Sciences de l'Éducation et d'un DESS Sciences du jeu. Passionnée par l'approche piklérienne, elle adhère rapidement aux pédagogies favorisant l'autonomie en faisant de l'enfant un acteur de ses apprentissages et de son développement. Formatrice et consultante sur le jeu et la petite enfance, elle travaille avec et en direction des parents et des professionnels de l'enfance et de l'éducation. *Les Enfants du Jeu*, ludothèque-ludomobile-formation, est une association située à Saint-Denis qui fait la promotion du jeu depuis plusieurs décennies.

Nadège Haberbusch constate que dans l'éducation, le jeu est toujours employé à des fins didactiques. Cette modification de la nature du jeu est liée aux postures professionnelles adoptées dans ces contextes. Comment concilier attitude ludique et stratégies éducatives dans les lieux de médiation culturelle ?

Source : *Journées professionnelles de Cinémas 93* (2019)

Chez l'enfant, le jeu remplit de nombreuses fonctions et, entre toutes, celles d'exprimer, d'explorer et d'expérimenter des émotions et des idées. Le jeu est une activité essentielle durant l'enfance et enrichit la vie de l'adulte. Aussi, pour donner à jouer, le professionnel doit être formé et outillé tant du point de vue de la compréhension du jeu que de sa mise en œuvre.

Janusz Korczak, pédagogue et père des droits de l'enfant, traite de cette question dans son livre *Quand je redeviendrai petit* : « Vous dites : c'est épuisant de s'occuper des enfants. Vous avez raison. Vous ajoutez : parce que nous devons nous mettre à leur niveau. Nous baisser, nous pencher, nous courber, nous rapetisser. Là, vous vous trompez. Ce n'est pas tant cela qui fatigue le plus, que le fait d'être obligé de nous élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments. De nous élever, nous étirer, nous mettre sur la pointe des pieds, nous tendre. Pour ne pas les blesser ».

Le jeu suscite beaucoup de réflexions, mais il n'existe pas un document scientifique qui les compile. Il faut d'abord tenter de

définir la notion de jeu, qui est complexe et multiforme. Pour le professeur de sciences de l'éducation Gilles Brougère, ses caractéristiques sont les suivantes :

Le second degré : le jeu n'est pas la réalité ; les actes du jeu sont faux, ils relèvent du faire semblant, même s'ils sont presque toujours en relation avec le premier degré, qu'ils le reproduisent, le déforment, ou l'inventent (cf. les travaux de l'anthropologue Gregory Bateson).

La décision : il y a jeu à partir du moment où les joueurs le décident ; on n'oblige personne à jouer, et on peut animer un jeu sans pour autant y être investi.

Ces deux points pourraient suffire à définir l'espace du jeu, mais on peut ajouter :

La frivolité : les actes du jeu n'ont pas de conséquence dans la réalité du joueur ; tout est donc possible, ou presque (cf. les



travaux du psychologue américain Jerome Bruner). C'est une des caractéristiques les moins respectées entre joueurs adultes et joueurs enfants. Pour jouer, nous sollicitons de vraies compétences. Et, pour ce faire, nous nous entraînons et c'est d'autant plus aisé qu'il n'y a pas d'enjeux, d'évaluation.

La règle : à partir du moment où l'enfant accède à la pensée symbolique, il joue avec des consignes, qui peu à peu se transforment en règles. Un jeu n'a pas besoin d'être ce qu'on appelle un jeu de règles (les jeux de société par exemple) pour comporter des règles. Celles-ci existent dès les premiers jeux, et sont alors créées par les joueurs eux-mêmes. Ce qui importe, c'est l'élaboration de la règle, plus que son respect. Dans cette optique, le fait de co-construire des règles est important car cela prépare l'enfant à jouer avec des règles imposées.

L'incertitude : on ne sait pas comment un jeu va se dérouler ni se terminer. C'est ce qui maintient la motivation à continuer à jouer.

Les fonctions du jeu sont nombreuses. C'est cet « espace potentiel » dont parle le pédiatre et psychanalyste Donald Winnicott, qui reste important tout au long de l'enfance — pas seulement pendant la petite enfance, contrairement à ce que laissent penser les catalogues commerciaux.

« L'expérience culturelle commence avec le jeu et conduit à tout ce qui fait l'héritage de l'homme : les arts, les mythes historiques, la lente progression de la pensée philosophique et les mystères des mathématiques, des institutions sociales et de la religion. »
(D.W. Winnicott)

En jouant, l'enfant se construit. Il élabore sa pensée et son psychisme. Dans l'« agir » du jeu, il explore, expérimente et exprime ses compétences cognitives, langagières, affectives et sociales. Il fait ainsi des expériences qui ne l'engagent pas dans la réalité.

À voir

La captation vidéo de la conférence de Gilles Brougère, « [La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles](#) » (2017)

On peut dérouler ainsi les différentes étapes d'une vie de joueur :

L'activité libre du jeune enfant et/ou le « jeu d'exercice »

Dès la naissance, l'enfant est compétent et il construit son aptitude au jeu dans sa première année. Ses activités d'éveil consistent à expérimenter sa réalité et le pouvoir qu'il a sur elle ; il se découvre, lui-même et les adultes qui s'occupent de lui ; il enregistre et évalue tout.

Quand on autorise l'enfant ou qu'on l'invite à se mouvoir librement, à explorer les objets qui l'entourent, cela connote la nature du jeu qu'il développera plus tard. Souvent les jeux ne sollicitent qu'une tâche, alors que notre cerveau a une capacité bien supérieure. Toutes les manipulations expérimentées par l'enfant (de préférence par lui seul, sans aide de l'adulte) le renseignent sur son environnement.





C'est pour cela qu'un puzzle physique est plus efficient sur le plan de l'apprentissage qu'un puzzle numérique.

Les « jeux d'exercice » (expression proposée par Jean Piaget) consistent à expérimenter les possibles, ce qui contribue à récolter des connaissances sur les caractéristiques des objets entre eux. Cette pratique peut être poursuivie tout au long de l'enfance et ne constitue pas une régression. Il s'agit simplement de continuer

à faire des expériences afin de comprendre son environnement. « Il est essentiel que l'enfant se découvre autant que possible. Si nous l'aidons à résoudre tous les problèmes, nous lui volons le plus important : son développement mental. » (Emmi Pikler)

Le jeu symbolique

Ensuite, l'enfant va investir ces objets comme des objets symboliques. Il développe alors une forme de jeu qui représente le mieux ce qu'est le jeu, et qui va permettre à l'être humain de s'adapter à toute situation. Le jeu symbolique reproduit la réalité et permet d'appréhender le monde, ses codes sociaux et culturels. Via la détention de pouvoirs magiques, il offre la possibilité d'explorer d'autres mondes possibles. « Le jeu symbolique des jeunes enfants n'est pas une distorsion précoce du monde réel, mais une première exploration d'autres mondes possibles. » (Paul L. Harris)

Les enfants, et parfois les adultes, investissent cette forme de jeu pour digérer la réalité. Cette étape sera d'autant plus riche et intéressante que l'enfant aura auparavant joué de manière exploratoire, car le jeu aiguisé la capacité à créer des possibles. Nadège Haberbusch a eu l'occasion de mettre en place des espaces de jeu libre dans des camps de réfugiés. En rejouant leurs traumatismes, les enfants arrivent à les dépasser. Dans le jeu symbolique les actes sont faux, mais les ressentis sont vrais. Cela s'apparente à l'effet produit par un livre, un tableau, un film, sur un adulte.

Le jeu symbolique permet d'explorer les relations sociales (être en coopération, en compétition), parfois de les subvertir. Le même mécanisme est à l'œuvre dans les « jeux interdits », tels que jouer à massacrer ses parents, à être une fille ou un garçon...

Le jeu symbolique apparaît dès la 1^{re} ou la 2^e année et s'éteint en général à l'adolescence, parfois jamais. Or il est bon de continuer

Approfondir

La notion de « jeu symbolique » et du faire "comme si...", retrouvez la ciné-conférence de **Marielle Bernaudeau**, « L'imagination enfantine sous les regards croisés de psychologues et cinéastes » (2018)

En s'appuyant sur différents extraits de films (*Les trois brigands* de Hayo Freitag ou *Le Gruffalo* de Jakob Schuh et Max Lang), Marielle Bernaudeau propose de croiser les regards de chercheurs qui travaillent sur l'importance de l'imagination et de la fiction dans nos vies avec ceux de cinéastes qui mettent ces capacités en scène. Le rôle de l'imagination et des jeux symboliques est de produire des raisonnements contre-factuels : nous mettons en œuvre notre capacité d'imaginer des possibilités alternatives à la réalité. Ainsi l'imagination nous fait-elle réfléchir sur le passé, nous aide à comprendre le point de vue d'autrui et nous fait penser l'avenir. « Il est clair que l'action de faire semblant chez les jeunes enfants est tout au plus un détournement de la réalité, dans la mesure où des objets sont utilisés de façon créative

comme supports, comme le seraient des accessoires de théâtre. À un niveau plus profond, le jeu symbolique offre une possibilité d'imaginer, d'explorer certaines possibilités inhérentes à la réalité et d'en parler. » Paul L. Harris (*L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*).

Ancienne enseignante et conseillère pédagogique en arts visuels, **Marielle Bernaudeau** se consacre à la transmission de sa passion des images et du cinéma. Elle anime des ateliers pratiques, mène des actions de formation et développe une pensée sur la pédagogie du cinéma. Elle est également rédactrice du blog *La Fille de Corinthe*.

Découvrez

La ciné-conférence en intégralité [ici](#)



à pratiquer longtemps le jeu symbolique, en favorisant l'adaptation du jeu aux préoccupations individuelles de l'enfant, qui l'interprétera différemment selon son âge. Il permet l'élaboration de savoirs complexes, qui durent dans le temps.

Le jeu d'assemblage

Les jeux d'assemblage permettent d'expérimenter des notions de mathématique et de physique, et donnent la possibilité d'explorer les relations spatiales par tâtonnement, de stimuler l'imagination, de construire « son » monde. « Le jeu n'est pas simplement la découverte, la mise en œuvre du possible : il est l'exercice du possible » (Jacques Henriot)

Les jeux de règles

Pour Nadège Haberbusch, les jeux de règles sont introduits trop tôt, probablement parce qu'ils plaisent aux adultes et les rassurent (la France est le 2^e producteur de jeux de règles au monde). Or l'enfant ne peut les investir en autonomie avant 5-6 ans. De plus, cela n'est pas nécessaire car la notion de règle est déjà présente dans les autres formes de jeu.

Le jeu de règles permet de jouer avec des contraintes qu'on va respecter ou détourner. Ces contraintes sont intéressantes car elles relèvent de l'abstraction, alors que le jeu symbolique repose sur du concret. « C'est le joueur qui, par la pensée, se déplace, change



de position par rapport au monde qui l'entoure et à lui-même. Adopte un point de vue différent du point de vue habituel, met les choses et se met lui aussi en perspective. » (Jacques Henriot)

Accompagner sans formater

Une fois définis ces différents types de jeu, se pose la question de la posture de l'adulte. Comment permettre aux enfants de jouer tout en restant auteurs de leurs jeux ? Jouer avec l'enfant aide-t-il ou entrave-t-il son jeu ?

L'enfant sait jouer. Notre posture doit donc être de proposer, de donner le choix, d'aménager un espace qui va valoriser le jeu de l'enfant, de sorte à montrer que son activité nous importe.

Construire un cadre : cela implique d'aménager un espace et de définir, dans la réalité de la ludothèque, ce qu'il n'est pas possible de faire. On peut se tirer dessus avec un pistolet dans le cadre d'un jeu, mais pas dans la réalité. Cela, on le montre aux enfants et aux adultes présents.

Être pleinement présent, de manière attentive, bienveillante, non intrusive : la présence d'un adulte dans l'espace de jeu, en position d'observation, permet de soutenir le jeu de l'enfant, voire de le contenir. Il faut que l'adulte montre à l'enfant qu'il reconnaît l'importance de ses jeux, au même titre que les activités dirigées et didactiques. Quand l'adulte quitte l'espace de jeu, souvent le jeu s'arrête. De plus, c'est en étant présent qu'on peut

vraiment comprendre ce qui se passe dans un jeu, et le nourrir en faisant de nouvelles propositions.

Jouer en respectant le jeu de l'enfant : jouer avec l'enfant n'est pas exclu, mais il faut être dans une position de soutien de son jeu ; être réellement joueur conduirait l'adulte à intervenir constamment. Cela ne doit pas non plus être une injonction : il faut laisser la possibilité à l'enfant de ne pas le faire.

Se garder de se saisir de cet espace pour essayer de transmettre des notions. En transformant le jeu de l'enfant en action pédagogique, l'adulte pense parfois bien faire. Mais cela signe souvent la fin du jeu.

Une posture subtile au service des compétences de l'enfant implique de respecter les fondamentaux du jeu : le second degré, la décision, la frivolité, la règle, l'incertitude.

⊕ Pour aller plus loin

L'intégralité de la conférence [ici](#)



Ressources

- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995
BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica-Anthropos, 2005
BROUGÈRE, Gilles. *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*. Paris, Nouveau monde, 2015
BROUGÈRE, Gilles. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Le Seuil, 1977
BRUNER, Jerome. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1991
HARRIS, Paul L. *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, 2007
HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens, une étude sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1995
KORCZAK, Janusz. *Quand je redeviendrai petit*, Fabert Éditions, 2013
PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976
WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité, l'espace potentiel* (1971), Paris, Gallimard, 1975, réédition Folio Essais 2002



À la recherche du point de vue des jeunes enfants

Conférence (extraits)

Sylvie Rayna est psychologue, maître de conférences en sciences de l'éducation, responsable du programme transversal « petite enfance » d'EXPERICE de l'Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité. Elle est impliquée dans des études comparatives de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Elle s'intéresse tout particulièrement aux processus de socialisation enfantine, parentale et professionnelle, ainsi qu'aux pratiques et objets culturels.

Cette intervention envisage la relation entre le ludique et le culturel et s'articule autour de la notion d'attention. L'approche envisagée par Sylvie Rayna est principalement psychologique, mais pas seulement.

Source : *Journées professionnelles de Cinémas 93* (2017)



Repères chronologiques

Les premiers travaux auxquels Sylvie Rayna a participé au début des années 70 portaient sur le jeu libre (sans consigne). C'était l'époque des premières explorations sur les tout-petits : étude des relations entre les bébés et la logique, les bébés et la physique. On a constaté que les tout-petits introduisent de l'ordre : ils classent, font des séries, mettent ensemble ce qui va ensemble, sans que cette contrainte leur soit imposée. Cette pratique apparaît spécifique à l'espèce humaine, car les grands singes ne se comportent pas de la sorte.

Avant ces premiers travaux, on n'imaginait pas que les bébés pouvaient se concentrer (ils peuvent en fait passer une demi-heure, voire une heure à manipuler du matériel), ni qu'ils pouvaient communiquer entre eux (on a constaté que des bébés inscrits en crèche chez les moyens pouvaient se regrouper par deux ou trois, voire quatre, et instaurer des jeux de courses et de poursuites spontanés). Il a donc été décidé de proposer du matériel à manipuler à des petits groupes et non plus seulement à des enfants pris isolément. Dans les trois-quarts des cas, les séquences de jeu ont été partagées spontanément. Cela a permis de forger des arguments de poids pour la mise en place de structures d'accueil collectif, l'adulte n'apparaissant pas comme le seul éducateur. Jean Piaget a cherché à mettre au jour le cheminement de la pensée

des enfants à partir de ces observations. Un enfant va par exemple pouvoir reprendre des idées à un camarade et les modifier. Ce principe d'homologie se retrouve également chez les adultes chez lesquels on observe des phénomènes de reprises d'idées qui ne se réduisent pas à de simples copier-coller.

Dans le cas d'expériences ludiques, on constate des différences d'un pays à l'autre. En effet, l'ancrage culturel des pratiques ludiques est très important et il faut bien distinguer les mécanismes psychologiques universels des constructions qui passent par l'expérience.

En 1979, on a proposé à des enfants accueillis en crèche à Paris, en sections mélangées, d'assister à un spectacle de marionnettes. On a constaté que, dans la foulée, ils improvisaient eux-mêmes des spectacles : à l'heure du déjeuner, ils jouaient des petites scènes avec des aliments au bout des doigts et le même phénomène se reproduisait à la maison ou dans les transports. Les enfants-spectateurs attentifs étaient passés « de l'autre côté », en particulier ceux âgés de 2 à 3 ans. À travers ces reprises, ils tentaient de maîtriser ce qu'ils avaient pu voir.

Si l'on étudie le langage employé dans le cadre de ces petits spectacles spontanés construits à partir de séquences vécues, observées

À la recherche du point de vue des jeunes enfants



ou inventées, on remarque les formes suivantes :

- Le « Si... alors » : une forme de raisonnement.
- Une façon de tenir l'attention du public à travers le langage.
- Des constructions sociales communes qui mettent en scène les relations enfants/adultes, enfants/éducateurs, avec une palette de nuances dans ces relations.

Les enfants expriment un point de vue sur le monde social avec beaucoup d'humour. Une des premières éducatrices à avoir introduit les spectacles de marionnettes en crèche a fondé un club. Celui-ci s'est développé et des relations inter-crèches sont nées de ce projet. Depuis, des professionnels se transmettent les pratiques.

En 1989, un protocole d'accord sur l'éveil culturel a été signé pour une politique interministérielle incitative pour la petite enfance. Les parents y ont été associés et un volet formation y figurait. Une enquête nationale a été lancée pour évaluer la politique de démocratisation de la culture envers les tout-petits. En dominantes de ce protocole d'accord figuraient la lecture et la musique.

À cette époque, en crèche et en maternelle, la lecture n'était que très peu envisagée sous l'angle du plaisir. On publiait d'ailleurs peu de beaux albums jeunesse. À la maternelle, une tradition artistique existait, héritée des années 70, période « expressive », mais elle a peu évolué dans les années 80 et 90. Depuis, ces problématiques sont revenues sur le devant de la scène. Lors d'une enquête effectuée entre 1990 et 1995, les acteurs du secteur ont pris la mesure du fait que les arts vivants n'étaient pas financés.





La lecture, pratique participative

Depuis 1999, Sylvie Rayna parraine l'association LIRE (Le Livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion) à Paris qui s'inscrit dans la pratique d'ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations). La lecture est pensée comme individualisée mais partagée : elle vise la participation de tous, professionnels, parents, enfants. Des lectrices ont observé, à l'occasion d'une expérience menée dans des salles d'attente de PMI, que les enfants repèrent très rapidement ceux qui leur plaisent, dans un choix d'albums placés et mis en scène. Ils sont attentifs à la charte graphique, mais aussi à la qualité du texte et des illustrations.

Les albums de comptines et de pratique du lire-chanter sont appréciés : le chant est premier, les enfants sont sensibles à la musicalité des mots, à la musicalité de la communication préverbale, voire intra-utérine. Un des albums privilégiés est *Pomme de reinette*, illustré par Julia Chausson (éditions Rue du Monde, 2014). Il a même été utilisé pour un bébé né à 1,7 kg auquel on a fait écouter beaucoup de comptines. La lecture et le chant permettent une humanisation culturelle dans un univers médical. Le père de ce bébé a poursuivi cette pratique chez lui. Autre exemple d'album jeunesse qui met en avant la beauté artistique et des images : *Bateau sur l'eau* illustré par Martine Bourre (éditions Didier Jeunesse). On constate que la participation des enfants est d'autant plus grande que les images sont complexes et variées.

Parmi les albums les plus recherchés par les enfants, on retrouve

les albums de comptines, mais aussi les albums découverts à l'école, traités de façon pédagogique puis repris autrement. Les enfants peuvent adopter soit une participation centrale, soit une participation périphérique. L'essentiel est de mettre en place une attention conjointe avec eux. Le regard est en effet une forme de participation et de réflexion intenses.

Le point de vue des enfants

Pour interroger directement le point de vue des enfants, on peut se référer aux travaux d'Alison Clark qui a permis à de jeunes enfants de participer à ses recherches. Dans cette perspective, on peut proposer aux petits la pratique du dessin, du modelage, de la photographie, envisager des interviews ou encore des visites guidées menées par des enfants. En Suède, on a mené des recherches sur la qualité des jardins des structures suédoises en s'appuyant sur l'idée que l'enfant était un expert de sa propre vie. On a ainsi positionné l'enfant comme influent pour évaluer sa qualité de vie, y compris des enfants de niveau préscolaire.

Chez EXPERICE, les chercheurs ont commencé à travailler sur le point de vue de l'enfant à partir de quatre ans et des études ont été menées dans plusieurs pays. On a montré aux enfants un film d'une vingtaine de minutes où ils découvrent d'autres enfants à l'école. Les petits spectateurs avaient la possibilité de commenter ces vidéos et de faire des arrêts sur image. Il en ressort que les moments de jeu avec consignes sont désignés par les enfants comme du « travail » : la consigne fonctionne

comme un indice aux yeux des petits pour repérer s'il s'agit d'un moment de jeu ou non.

Le véritable « jeu », du point de vue des enfants, correspond au jeu libre auquel ils peuvent s'adonner lorsqu'ils ont terminé les ateliers. L'espace de jeu préféré est la cour, surtout celle des autres pays qui représente un vrai terrain d'aventures. Le point de vue des enfants correspond donc au point de vue du chercheur : ils ont une expertise.

Dans le cadre d'une autre étude, on a fourni à des enfants de 2 ans (en maternelle, en classe passerelle, en crèche ou jardin d'enfants) des appareils photo. On leur a demandé de photographier ce qu'ils aimaient et ce qui les intéressait le plus. On ne photographie jamais le monde, mais un monde particulier, celui qui fait sens pour nous. Les enfants ont manifesté une forte participation.

Ils ont en majorité photographié des « agents socialisateurs » :

- Les copains, pris individuellement ou en groupes.
- Les adultes.
- Le cadre matériel. On a constaté un intérêt particulier pour le sable, la terre, le naturel, le végétal. Les enfants explorent consciencieusement l'ordinaire. On observe un goût pour la beauté des déchets : ils regardent ce qui nous semble insipide. Ils traquent les lumières, les ombres, les reflets. Il s'agit là d'une expérience créatrice qui montre l'« invu », les objets abandonnés, l'absence. Des photographies se concentraient sur les formes du paysage : les escaliers, des barreaux, des bancs, des rayures, certaines sur des couleurs pures, visibles



sur des jouets par exemple, ou bien des flaques. On peut dans cette perspective se référer aux réflexions de Serge Tisseron sur la pensée et les actes. Ici les enfants documentent leur vie, ils deviennent tout autant reporters qu'artistes. S'agit-il d'un jeu ? On se trouve à une frontière mais aussi sur un terrain d'inclusion qui permet de prévenir les discriminations. Par rapport au cinéma, ces réflexions ouvrent sur les questions suivantes : quelle offre proposer ? Quelles pratiques d'accompagnement ? Quelles pratiques de spectateurs ? Et qu'en pensent les enfants ?

À voir

La captation vidéo de la conférence [ici](#)

Ressources

RAYNA, Sylvie (sous la direction de). *Avec les familles dans les crèches. Expériences en Seine-Saint-Denis, Toulouse, Érés*, 2016



Paroles de terrain

Échanges et retours d'expériences



La place du cinéma dans l'éveil culturel des tout-petits préoccupe depuis peu les institutions et la recherche scientifique. Sur le terrain et en pratique, les professionnels de la petite enfance, médiateurs jeune public, programmeurs, artistes, associations et enseignants, ne manquent pas d'imagination et de ressources créatives pour accompagner les plus petits dans leur découverte du cinéma et faire de cette rencontre une expérience sensible, sociale et artistique.



De l'éveil culturel à l'éducation au cinéma





De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis

Des programmes pour le très jeune public : 20 ans de partenariat entre Cinémas 93, les salles de cinéma et les crèches départementales

En Seine-Saint-Denis, c'est à l'initiative du Conseil départemental et des cinémas publics et associatifs du Département que Cinémas 93 initie en 2002 une action éducative en direction des tout-petits. Chaque année, est proposé un programme de cinéma aux très jeunes enfants âgés de 2 à 5 ans. Son élaboration est le fruit d'une collaboration entre le Service des crèches de la Direction de l'Enfance et de la Famille du Département, les salles de cinéma et Cinémas 93. Des projections de travail sont organisées afin d'envisager la réception des films par les enfants. L'enjeu de ces moments d'échanges est de ne pas projeter les réactions et peurs des adultes sur ce que l'on imagine de la réception des enfants.

Ainsi plus de vingt programmes ou spectacles cinématographiques créés spécifiquement pour la petite enfance ont circulé au sein du Département et souvent nationalement. Des films de tous horizons et de toutes époques ont voyagé à la rencontre de très jeunes spectateurs, accompagnés par des artistes (conteurs, jongleurs, danseurs, musiciens, poètes, bricoleurs...) dont la présence contribue à faire de cette première séance de cinéma une expérience vivante et rassurante.

Ma Première Séance : une proposition originale à la croisée des arts pour les classes maternelles

Cette longue expérience de programmation et de médiation avec le très jeune public, soutenue par une forte volonté politique, a donné au réseau des médiateurs jeune public des salles de Seine-Saint-Denis une forte légitimité et une grande expertise en matière d'éveil culturel cinématographique. Une proposition originale a alors émergée pour prolonger cet éveil culturel par une première approche de l'éducation au cinéma dès l'école maternelle.

Initié au cinéma L'Étoile de La Courneuve en 2011 et étendu aux autres salles du département depuis 2014, *Ma Première Séance* est devenu un véritable dispositif d'éducation au cinéma, coordonné par Cinémas 93 avec le soutien du Département de Seine-Saint-Denis, de l'Éducation nationale et du Ministère de la Culture et de la Communication.

Il s'agit d'une proposition pédagogique, artistique et culturelle pour les très jeunes spectateurs. C'est un apprentissage du regard et une ouverture sur le monde grâce à la rencontre avec des artistes et des œuvres. La découverte de la salle de cinéma comme pratique culturelle est au cœur de ce projet. Cette première expérience



donne lieu à un accueil adapté dans la salle. Elle est prolongée par une approche artistique transdisciplinaire qui fait appel à la danse, à l'expérimentation sonore et tactile, aux arts plastiques et au conte. L'expérimentation des formes fait partie intégrante du projet. Les thématiques traitées chaque année sont proches des préoccupations des jeunes enfants : la maison, le coucou/caché, l'expérience de la lumière... La programmation est aussi terrain de recherche d'œuvres fortes et singulières.

Ma Première Séance propose trois projections en salle de cinéma, une par trimestre. Ce cycle est adapté à l'âge des enfants, à leur capacité d'attention et de concentration, avec des films d'animation, récents ou de patrimoine, et une progression sur l'année. Toutes les séances sont présentées et animées par un médiateur jeune public de la salle de cinéma. La médiation, en salle, par des personnes dédiées est un élément central du dispositif. Une attention toute particulière est portée à l'accompagnement de la première séance afin de permettre aux très jeunes spectateurs, qui découvrent parfois le lieu pour la première fois, de se l'approprier sereinement. Chaque année, un dispositif de médiation est pensé pour cette première séance, en lien avec la programmation. La dernière séance de l'année propose quant à elle un spectacle alliant cinéma et performance artistique.

Les enseignants ont un rôle fondamental dans cette transmission. Une formation autour des films et des richesses pédagogiques du cinéma en classe les accompagne dans la mise en place de ce dispositif. Si la formation des enseignants est garante de sa dimension pédagogique et éducative, la singularité de

Ma Première Séance est de proposer aux enfants et aux enseignants un accompagnement artistique et culturel ouvert sur des champs artistiques divers, qui au-delà de la formation du regard mette l'enfant dans une position active.

Une « 4^e séance » prend la forme d'un atelier en classe ouvert sur d'autres disciplines artistiques. Cet accompagnement spécifique, qui prolonge la découverte de l'un des films de la programmation, favorise une approche sensible du cinéma et met en jeu le corps de l'enfant en mouvement. Ces ateliers sont proposés par des artistes qui créent un lien actif pour les enfants entre un film de la programmation et une activité artistique (danse, arts plastiques, conte, expérimentation sonore, expérimentation tactile...)

Enfin, cette action permet de renforcer le lien entre l'école, la salle de cinéma et les familles.

Et aussi dans le guide

Découvrez la fiche *prolongements pratiques* « [Ateliers tactiles](#) » et la *présentation de projet* « [Ciné-Danse](#) » / « [Ciné-Lanternes](#) »



Le cinéma comme langage à l'école maternelle



voyant la surprise
dans les yeux
de chacun

Table ronde (extraits)

Table ronde animée par **Camille Maréchal** (*Les enfants de cinéma*)

PARTICIPANTES

Marielle Bernaudeau, formatrice indépendante en éducation à l'image.

Line De Smet, enseignante en maternelle à Pantin (93).

Amélie Lefoulon, directrice adjointe, chargée des actions éducatives et partenariales du cinéma L'Alhambra à Marseille.

Annie Talamoni, chargée de la mission maternelle à la direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Seine-Saint-Denis.

Source : *Journées professionnelles de Cinémas 93* (2018)

On assiste aujourd'hui à l'expérimentation de dispositifs d'éducation à l'image pour les classes de maternelle. Dans quelle mesure « aller au cinéma » enrichit les développements attendus de l'enfant, notamment en petite ou très petite section ? Pourquoi l'envisager comme la découverte d'un art et d'un langage spécifique ? Comment donner du sens à cette expérience ? Quels objectifs partagent les acteurs éducatifs et culturels ?

En introduction, **Camille Maréchal** pose les prémices de la discussion qui portera sur le sens et l'apport de l'expérience du cinéma à l'école maternelle. Dans ce domaine, un besoin d'allers-retours entre théorie et pratique se fait sentir. Plusieurs villes et départements ont inventé des dispositifs à destination des classes de maternelle (à l'instar de la Seine-Saint-Denis avec *Ma première séance*) et *Les Enfants de cinéma* ont lancé un dispositif expérimental, « École et cinéma – Maternelle », qui a concerné 27 départements et près de 70 000 élèves sur l'année scolaire 2017-2018.

En maternelle, les enfants vivent souvent leurs premières expériences de spectateurs de cinéma, leurs premières rencontres avec des œuvres cinématographiques. Dans le même temps, on constate une méfiance envers les images de la part des adultes. Serge Tis-

seron situe l'âge idéal des premières séances cinématographiques vers 6 ans, c'est-à-dire lorsque l'enfant est en mesure de bien comprendre le récit d'un film. Tout ceci contribue à alimenter une certaine frilosité envers le cinéma à l'école maternelle.

Camille Maréchal pose l'hypothèse que les professionnels présents autour de la table « savent ce qu'ils font ». Cette table ronde est l'occasion d'explorer, à partir d'expériences de terrain, comment le cinéma peut répondre aux enjeux des classes de maternelle tant d'un point de vue esthétique que de celui des programmes, ces deux exigences n'étant pas exclusives l'une de l'autre.

La place du cinéma à l'école maternelle

Annie Talamoni rappelle que le langage est au cœur des programmes de maternelle. Un enfant qui a de bonnes compétences langagières va facilement entrer en lecture, en écriture et en compréhension. Depuis 2008, la maternelle est devenue la pierre angulaire de cette exigence mais les parents n'en n'ont pas vraiment conscience. Que le ministre de l'Éducation nationale souhaite rendre l'école maternelle obligatoire reste un vœu symbolique mais qui a le mérite de considérer la maternelle comme partie intégrante du système scolaire.

Le cinéma comme langage à l'école maternelle



En 2015, les programmes de maternelle ont évolué et répondent désormais aux exigences de cinq domaines d'apprentissage :

- mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- explorer le monde

Le cinéma a ainsi pu entrer à l'école maternelle par la porte des programmes officiels en apportant une réelle plus-value dans deux champs en particulier : le langage et les activités artistiques. Le cinéma permet de poser des mots sur ses émotions et le domaine artistique permet justement de faire l'expérience de nouvelles émotions.

Camille Maréchal ajoute que la pertinence des expériences menées autour du cinéma ne relève pas de la seule résonance avec les programmes. Pourquoi se dit-on qu'il est pleinement pertinent d'emmenner une classe de maternelle découvrir des œuvres cinématographiques en salle ?

Line De Smet revient pour sa part sur la préparation des sorties du dispositif *Ma Première séance*. Des supports sont mis à disposition des élèves en libre accès pour leur permettre de se projeter sur cette sortie. Après la séance, elle leur propose de réaliser un journal composé d'illustrations et de photogrammes accompagnés de quelques paroles d'élèves qui puisse être rapporté à la maison et ainsi servir de support pour évoquer la séance avec les parents.

Témoignage d'une enseignante

Mathilde Trichet est enseignante en maternelle et intervenante cinéma. Elle participe, avec sa classe de petite section d'une école du 11^e arrondissement de Paris au dispositif *Mon premier cinéma* coordonné par l'association Enfances au cinéma. Avant toute chose, Mathilde Trichet rappelle la nécessité de préparer et d'accompagner les trois sorties au cinéma organisées dans l'année.

Concrètement, pour préparer ces séances, Mathilde Trichet commence par identifier le jour de la sortie sur le calendrier de la classe affiché sous forme de frise. Pour certains enfants, le fait de sortir de l'école et de prendre le métro est déjà un événement et la plupart d'entre eux ne sont jamais allés au cinéma. Il faut donc expliquer ce que cela veut dire. En petite section, la priorité est l'apprentissage de la langue française, l'occasion de préciser, de nommer ce que les élèves vont découvrir dans une salle de cinéma : des « fauteuils », une « cabine », un « écran »... Il est compliqué pour ces élèves de faire la différence entre l'écran de cinéma et l'écran de télévision, de distinguer le cinéma en tant que lieu et le cinéma en tant que dispositif d'enregistrement et de projection des images. C'est un apprentissage. Avant la séance, Mathilde Trichet utilise l'affiche du film pour jouer au « jeu du cache » (dévoiler l'affiche par morceaux). Cette activité permet notamment de prendre conscience de la notion de hors-champ (ce qu'on ne voit pas mais qui existe). Un photogramme du film est également affiché dans la classe.

Mathilde Trichet explique que les plus petits ont du mal à ne pas parler dans une salle de cinéma. Selon elle, il faut mettre en place un rituel associé à la séance : on entre dans un lieu cérémonial, on ne parle pas pendant le film. Les règles du cinéma, mais aussi de la bibliothèque, s'appliqueront toute la vie. Mais il faut également être attentif aux « taiseux » qui, s'ils ne participent pas autant que les autres, peuvent être très impressionnés par les images qu'on leur présente.

De retour en classe, les élèves participent à des ateliers de dessins à partir du film et sont invités à remettre des photogrammes dans l'ordre. Tout cela reste en classe jusqu'à la sortie suivante. On perçoit bien que ce travail de préparation et d'accompagnement d'une séance au cinéma fait partie intégrante de l'apprentissage du langage dans toutes ses dimensions (lexical, culturel, artistique), en ce qu'il est : ce qui crée du lien. Par ailleurs, il introduit directement le cinéma comme un langage à part entière. C'est dans ce va-et-vient que le cinéma se retrouve ici au cœur du langage.

Extrait de la table ronde « La place de la parole de l'enfant », 2014

⊕ Pour aller plus loin

Retrouvez l'intégralité de la table ronde [ici](#)



Prendre conscience de ses émotions

L'expression « émotions partagées » est très importante aux yeux d'**Amélie Lefoulon** qui précise néanmoins que partager des émotions n'implique pas que l'on ressent toute la même chose.

Concernant précisément la question des émotions, **Marielle Bernaudeau** tient à rappeler que, dans une salle de cinéma, l'enseignant se retrouve à côté des élèves, face à l'écran. Chacun est spectateur à égalité et les enseignants ont donc une place dans le dialogue qui est proposé. Par ailleurs il est important de respecter les enfants qui n'ont pas envie de partager leurs émotions.



Annie Talamoni ajoute qu'à cet âge il est nécessaire de revenir en classe sur ce qui a été vécu en salle, non pas pour dire ce qui est juste mais pour créer un espace mémoriel. Sans quoi on risque de diminuer la plus-value des films découverts dans ce contexte par rapport à d'autres films. Une chose est de ressentir une émotion, une autre est d'en être conscient. L'enjeu de ce travail autour des films est la conscientisation des émotions, ce qui représente un travail très ambitieux et technique pour un enseignant.

Quand un enfant ne parle pas directement de ses émotions, on peut envisager différents dérivatifs, explique **Line De Smet**. Par exemple, les élèves ayant assisté à la projection d'un programme de courts métrages ont fabriqué des marionnettes à partir de leurs dessins des films. On peut multiplier les opportunités de parler, pas forcément en présence des enseignants d'ailleurs, en laissant aux élèves différents outils. Le langage entre pairs peut être une piste intéressante.

Camille Maréchal évoque également les ateliers « Danser les films » proposés notamment dans le cadre de *Ma Première séance* qui sont un moyen pertinent de se réapproprier le cinéma par le corps.

Les spécificités du langage cinématographique

Marielle Bernaudeau rappelle que les champs du cinéma et de l'album jeunesse relèvent tous les deux majoritairement du domaine de la fiction. Ce sont deux moyens de raconter des histoires même

si le cinéma est une expérience collective tandis que la lecture d'un album crée un lien intime entre deux personnes. Une autre différence existe dans la façon dont le rythme de lecture d'un livre est choisi alors que celui d'un film échappe au spectateur, même si on peut aujourd'hui revenir en arrière ou faire pause quand on regarde un film sur un lecteur DVD.

Et aussi dans le guide

Découvrez la *présentation de projet* « [Ciné-Danse](#) »

Pour aller plus loin

Sur l'expérimentation « Maternelle et cinéma », le site de Passeurs d'images : www.passeursdimages.fr
L'intégralité de la table ronde [ici](#)



Programmer et accompagner une séance de cinéma pour le très jeune public



Programmer et accompagner une séance de cinéma pour le très jeune public

Le cinéma comme expérience esthétique, sensorielle et relationnelle pour le tout-petit

Par Sarah Génot

Chargée d'actions éducatives à Cinémas 93

Extrait de l'article paru dans la Revue Spirale N°93⁴



Les critères de choix de films existent, à commencer par la durée des programmes et leurs sujets. La qualité artistique des films, leur lien avec la matière (papier, laine, carton, jouets, peinture, craie...), l'enchaînement des films à l'intérieur d'un programme, leur rythme, l'atmosphère émotionnelle qui s'en dégage et les émotions qu'ils permettent aux jeunes spectateurs de traverser, sont des éléments qui guident les choix de programmation. Qu'ils suivent une ligne narrative claire ou expérimentent les formes (musicales, poétiques, plastiques), ils sont choisis parce qu'ils convoquent les sens, la pensée et l'imagination du très jeune spectateur.

Au-delà du choix des films et de leur articulation, une attention particulière est portée à l'expérience de la projection qui doit rester intime et singulière, pour les adultes comme pour les enfants. Dans les salles de cinéma, l'accueil du très jeune spectateur est ritualisé. Il est reçu par un médiateur qui l'accompagne dans sa découverte et son appropriation de l'espace, un espace où il faut être dans le noir pour que la projection lumineuse soit possible, un espace où les images en mouvement et en sons projetées sur l'écran sont bien plus grandes que l'adulte qui lui tient la main.

Aux côtés des professionnels des salles qui inventent des outils de médiation et qui garantissent les conditions nécessaires à la rencontre avec les films, des artistes (conteurs, danseurs, chanteurs, musiciens, comédiens...) accompagnent souvent les films dans ce qui devient des spectacles cinématographiques (ciné-danse, ciné-concert, Ciné-lanternes, ciné-conte...), rappelant ainsi les origines d'un cinéma bonimenté et physiquement incarné.

Médiateurs et artistes donnent corps et matière à la projection cinématographique qui reste un phénomène foncièrement immatériel.

⁴ Revue Spirale, n°93, pages 75 à 80, Éditions Érès, 2020

Programmer et accompagner une séance de cinéma pour le très jeune public



Programmer : selon quels critères choisit-on des films pour le très jeune public ?

Table ronde (extraits)

Table ronde animée par **Véronique Soulé**, réalisatrice et animatrice d'une émission hebdomadaire sur l'actualité culturelle des enfants, « Écoute ! Il y a un éléphant dans le jardin » sur Aligre FM.

PARTICIPANTES

Marie Bourillon, cofondatrice avec Emmanuelle Chevalier des Films du Préau, société de distribution de films pour enfants.

Nathalie Bouvier, chargée de production au Forum des images et coordinatrice du festival Tout-Petits Cinéma.

Chiara Dacco, responsable des actions éducatives à Cinémas 93.

Sarah Génot, programmatrice et animatrice jeune public au cinéma L'Étoile de La Courneuve.

Camille Maréchal, déléguée générale de Cinéma Public qui organise notamment chaque année le Festival international de films jeune public Ciné Junior dans une quinzaine de salles du Val-de-Marne.

Tamara Savitsky-Midena, puéricultrice, responsable de groupement de crèches au Service des crèches départementales de la Seine-Saint-Denis.

Source : *Journées professionnelles de Cinémas 93* (2013)

Il existe une forte attente de la part des parents et des structures d'accueil des jeunes enfants (crèches, écoles maternelles) en matière de programmes cinématographiques pour le très jeune public. Sur quels critères les professionnels basent-ils leurs choix ?

Véronique Soulé ouvre la table ronde en rappelant les faits suivants : dès 1980, des réflexions ont été menées sur l'éveil précoce des tout-petits dans le domaine du livre, du spectacle vivant, de la musique ou encore du cinéma. À partir de 1989, les salles ont fait leurs premières expériences en matière de programmation pour le très jeune public. Depuis, les initiatives se sont multipliées, des partenariats se sont développés, notamment avec les institutionnels.

Retours d'expérience

Chaque participante présente le cadre dans lequel sont faites les propositions de programmation à destination des tout-petits au sein de leurs structures respectives :

Tamara Savitsky-Midena fait remarquer que le fonctionnement des crèches départementales s'inscrit d'une part dans le contexte

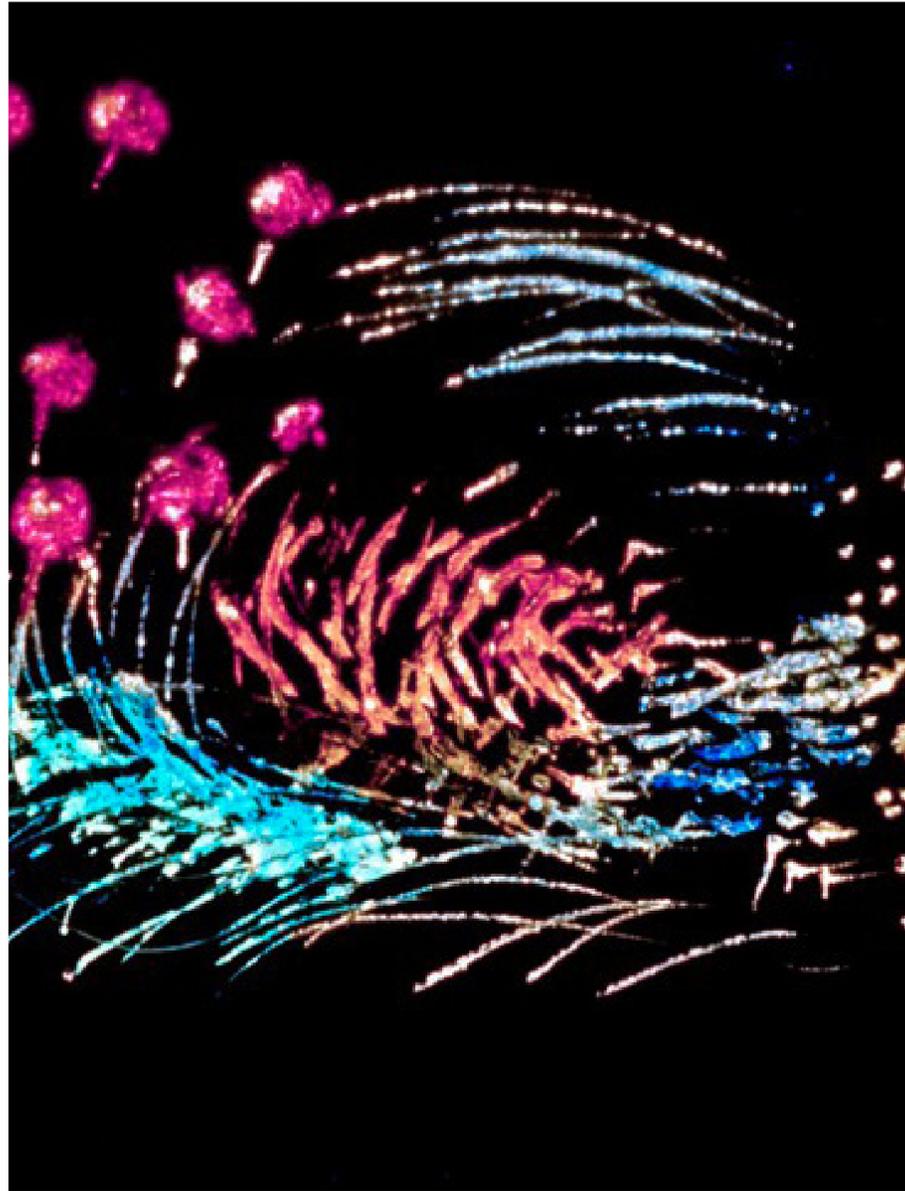
légal de la Convention internationale des droits de l'enfant, qui comprend le droit à la culture, et d'autre part en lien avec un projet culturel départemental. Afin de développer les actions menées dans le domaine du cinéma, un partenariat a été noué entre le Service des crèches départementales de Seine-Saint-Denis et Cinémas 93.

Chiara Dacco précise que Cinémas 93 conçoit des programmes pour les 2-5 ans depuis 2002. L'association travaille en réseau avec 23 salles et 17 animateurs jeune public. La sélection artistique se fait avec eux mais une grande importance est donnée aux regards extérieurs. Un collectif de programmeurs a par ailleurs été créé pour les programmes « Petites fabriques », composé de représentants des structures suivantes : l'AFCA, Cinéma Public, Cinémas 93, Écrans VO, Enfances au cinéma.

Camille Maréchal précise que le festival Ciné Junior (pour les 3-15 ans) a été créé en 1991 sur une initiative du Conseil départemental du Val-de-Marne et à la demande des salles du réseau. Une très forte demande des salles du Val-de-Marne qui participent au festival se fait sentir depuis quelques années pour les programmes tournés vers le très jeune public. Le festival a donc accru ses propositions. Plus d'une dizaine de programmes pour les moins de 6 ans sont proposés chaque année.

Sarah Génot explique qu'à son arrivée au cinéma L'Étoile de la

Programmer : selon quels critères choisit-on des films pour le très jeune public ?



Courneuve il y a 7 ans, elle a été frappée par la forte demande de séances spécifiques émanant des crèches, résultant d'un travail effectué avec ces structures d'accueil. À l'époque, il y avait peu de séances tournées vers les tout-petits et l'idée de proposer des films pour cette tranche d'âge était nouvelle.

Nathalie Bouvier indique quant à elle que le Forum des images travaille auprès du très jeune public depuis 1998 avec la programmation de ciné-concerts, dont les premiers *Babyrama*. En 2008, l'idée d'un festival a germé autour d'une programmation de courts métrages du patrimoine ou de la création contemporaine, couplée à la reprise de ciné-concerts existants : *Tout-petits Cinéma*. L'année suivante, le Forum des images s'est lancé dans la création et la production de ciné-concerts qui ont pour particularité d'associer des films à des artistes du spectacle vivant.

Marie Bourillon évoque enfin le travail de distributeur : c'est le programme de films *Les Contes de la mère poule*, distribué deux ans après la création des Films du Préau, qui a suscité une très forte demande. La société Les Films du Préau se distingue par le travail d'accompagnement qu'elle met en place. Pour chaque programme et chaque film, des dossiers pédagogiques ludiques sont réalisés et mis en ligne. La constitution de programmes se fait selon des critères à chaque fois différents : pour *Gros-Pois* et *Petit-Point* par exemple, les distributrices sont tombées sous le charme de l'animation en volume, « toute en poésie, douceur et perfection ». Pour *En promenade*, le fil rouge était plutôt la « douceur de vivre ». Quant à *La Balade de Babouchka*, il s'agit du programme d'un producteur russe, Pilote Films.

Programmer des films pour le très jeune public : pourquoi et selon quels critères ?

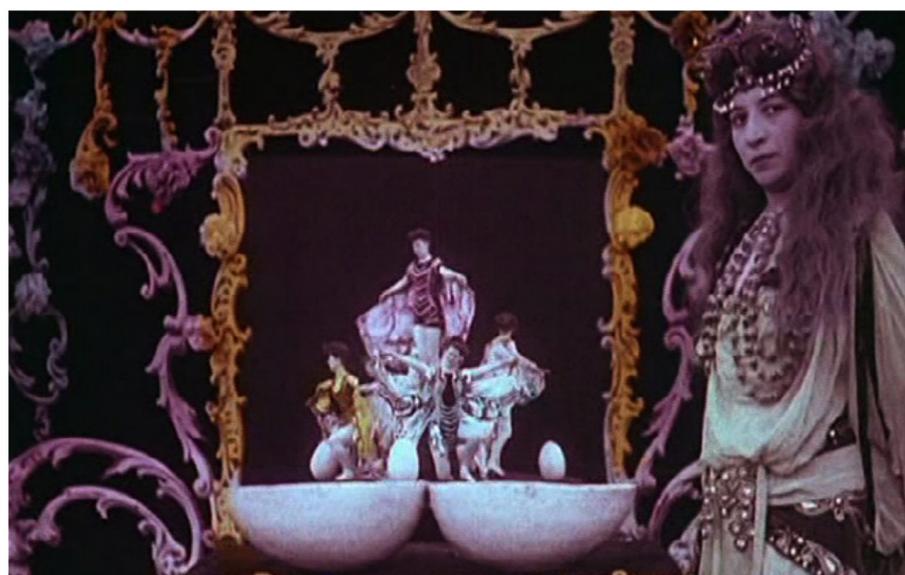
Tamara Savitsky-Midena explique que lors des rencontres professionnelles organisées au niveau des crèches du Département, la question du cinéma a toujours fait débat. Suite à la collaboration avec Cinémas 93, elle a acquis la conviction que les spécialistes de la petite enfance avaient aussi leur mot à dire.

Les choix des films sont d'abord guidés par le fait que le temps d'attention des tout-petits est très limité. L'attention est portée au rythme des images, à la manière de raconter les histoires : le système narratif doit être accessible. Dans ces films, il est fréquent qu'on retrouve l'univers des petits : des peluches, des plantes, de l'eau... La grande expérience des professionnels des crèches avec le livre et la participation de psychologues et de pédagogues à la définition de critères spécifiques les a aidés : en effet, les supports culturels se répondent.

Du côté des salles, il est entendu que ces actions entrent dans le cadre du droit à la culture. Selon **Sarah Génot**, il s'agit de proposer autre chose que des « images à consommer ». La rencontre avec un film relève d'une rencontre avec une œuvre d'art. À la salle de cinéma de prendre cette place dans la vie de l'enfant.

Il existe aussi des critères de choix plus objectifs, notamment la durée des programmes : pas plus de 20-25 minutes pour les crèches, avec la possibilité de rajouter un ou deux films pour des enfants plus âgés.

Programmer : selon quels critères choisit-on des films pour le très jeune public ?



Selon **Nathalie Bouvier**, il est très important que les enfants aient accès à des films de qualité qui correspondent à leurs capacités. Le partage, la transmission constituent également une notion essentielle. Le Forum des images programme de temps en temps des films qui ont marqué les parents lorsqu'ils étaient enfants : cela permet une forme d'échange entre les générations. Et un bon film pour enfant reste un bon film pour adulte.

Selon **Nathalie Bouvier**, il est très important que les enfants aient accès à des films de qualité qui correspondent à leurs capacités. Le partage, la transmission constituent également une notion essentielle. Le Forum des images programme de temps en temps des films qui ont marqué les parents lorsqu'ils étaient enfants : cela permet une forme d'échange entre les générations. Et un bon film pour enfant reste un bon film pour adulte.

Dans ces conditions, qu'est-ce qu'un bon film pour enfants ?

Camille Maréchal fait remarquer que les réalisateurs des films sélectionnés pour les tout-petits n'ont généralement pas réalisé leur film spécifiquement pour ce public-là. C'est le travail du programmeur de repérer un film pour une certaine tranche d'âge.

L'exemple des ciné-concerts produits par le Forum des images permet d'évoquer une approche originale : des artistes qui ne sont pas étiquetés « jeune public » (La Féline, Joseph d'Anvers...) mettent en musique des programmes de courts métrages qui retrouvent

ainsi une nouvelle jeunesse lorsqu'ils sont accompagnés d'une musique rock ou électro. **Nathalie Bouvier** explique qu'avec les images, le son et les musiciens en salle, il est plus aisé d'attraper l'attention des enfants.

Ces initiatives permettent, selon **Camille Maréchal**, de laisser place à l'imaginaire de l'enfant, car la compréhension du récit n'est pas si importante.

Dans cette perspective, **Chiara Dacco** ajoute qu'il est tout à fait possible d'inclure des films expérimentaux dans un programme destiné aux tout-petits, de même que des films des premiers temps, des films à trucs, des vues Lumière, des films burlesques. Il faut éviter de projeter des peurs d'adultes quand on constitue un programme. Dans cette optique, le rôle défricheur des festivals est fondamental.

Et aussi dans le guide

Découvrez la *présentation de projet* « [Minifilmclub](#) »

Pour aller plus loin

Retrouvez la captation audio de la table ronde [ici](#)



L'enfant spectateur

Conférence (extraits)

Marie-Odile Némoz-Rigaud est psychologue clinicienne, spécialiste de l'éveil culturel des tout-petits, auteure et formatrice. Psychologue en crèche, elle a coordonné à partir de 1983 et pendant vingt ans les lieux d'accueil de la petite enfance et la formation des assistantes maternelles dans le département des Pyrénées-Atlantiques, avant de devenir en 2001 responsable du pôle Éveil, éducation et médiations culturelles du Conseil départemental à Pau. Au cœur de son travail : la rencontre des tout-petits avec des artistes et des œuvres.



Toute création est une transformation de la réalité qui implique un double point de vue : celui du créateur et celui pour qui l'œuvre est créée. Beaucoup d'ouvrages pour les tout-petits se placent « du point de vue de l'enfant ». Soyons toujours vigilants à ce que ce regard soit respectueux, non bêtifiant et surtout non intrusif.

Un album jeunesse est tout à fait pertinent sur ce sujet : *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne⁵. Un même événement y est raconté tour à tour par quatre protagonistes, et illustré selon les quatre points de vue. L'enfant est invité à en prendre conscience.

Les jeux du type « canard-lapin » et les techniques de la présence-absence et de la double-vue sont toujours troublants pour le lecteur. Dans le cheminement autour de l'image, certains moments vont ouvrir le regard du futur spectateur.

Se préparer au spectacle : le « sas d'accueil »

Il est important d'envisager l'avant-spectacle. Des petites choses simples peuvent faire « transition » : l'annonce (un peu solennelle), un programme ou un billet, une affiche dans la crèche, un mot aux parents... L'enfant sera sensible aux « surprises préparées ».

⁵ Éditions Kaleidoscope, 1998

Concrètement, il ne faut pas être en retard, il faut apprendre à chuchoter, à laisser dehors le quotidien. Entre l'installation dans la salle et le début du spectacle (le « sas d'accueil »), compter au moins 2 minutes. Le tout-petit a besoin de prendre le temps de s'installer, de regarder autour de lui pour se rassurer avant que la lumière ne faiblisse, pour bien repérer où est l'adulte qui l'accompagne. Le spectateur doit pouvoir se mettre en situation d'écoute. Mais si l'attente est trop longue, au-delà de 10 minutes, on risque l'agitation.

L'accueil verbal par un professionnel du lieu culturel est aussi très important : il permet de repérer que l'on est bien entré « ailleurs », que quelqu'un nous reçoit et que les consignes qui nous sont données concernent tout le monde.

Ces temps de préparation nécessaires ne sont pas à confondre avec pléthore d'explications qui priveraient l'enfant du bonheur de la découverte !

Accompagner l'enfant au spectacle

Ce qui se joue sur la scène, dans le réel, n'est jamais vraiment et totalement extérieur aux enfants : cela reflète ce qui se vit en leur for intérieur. La salle ne doit pas être trop grande, l'enfant doit



savoir où poser son regard. La spécificité du spectacle étant que quelque chose « se joue » à distance sur une scène. Il ne faut pas non plus oublier, supprimer cet espace nécessaire entre le lieu de la représentation et le lieu du spectateur.

Que faire des pleurs pendant le spectacle ? « Les pleurs du dedans, je sais quoi en faire, les pleurs du dehors, je ne sais pas » disait une artiste. Il est sans doute plus judicieux d'éloigner l'enfant lorsqu'il commence à pleurer. Quant aux plus bavards, on peut les faire changer de place en douceur, non pas pour les punir mais pour les contenir. Surtout, les adultes doivent éviter les « chut » intempestifs qui dérangent tout autant les spectateurs que les acteurs.

En partageant du théâtre, du cinéma, l'adulte transmet la valeur qu'il accorde au spectacle. Laissons ensuite l'après-spectacle libre de pensées.

⊕ Pour aller plus loin

Retrouvez l'intégralité du texte de la conférence [ici](#)

Ressources



NÉMOZ-RIGAUD, Marie-Odile. *Des artistes et des bébés*, Paris, Érès, 2012



Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public

Extraits de deux tables rondes

Accompagner : construire une séance pour le très jeune public

Table ronde animée par **Véronique Soulé**, réalisatrice et animatrice d'une émission hebdomadaire sur l'actualité culturelle des enfants, « Écoute! Il y a un éléphant dans le jardin » sur Aligre FM.

PARTICIPANTS

Fatiha Allag et **Lætitia Marin**, éducatrices de jeunes enfants à la crèche Annie Fratellini, Pantin.

Natalie Biazzo et **Carole Bontemps**, enseignantes à la maternelle Mont Cenis, Paris.

Jérémy Bois, programmateur à Cinéma Public Films.

Séverine Houy, responsable de l'Espace des Arts des Pavillons-sous-Bois.

Tamara Savitsky-Midena, puéricultrice, responsable de groupement de crèches au Service des crèches départementales de la Seine-Saint-Denis.

Frank Sescousse, responsable du secteur jeune public au Ciné 104.

Richard Stencil, chargé des animations et de la programmation jeune public au cinéma Le Figuier blanc d'Argenteuil.

Le cinéma comme langage à l'école maternelle

Table ronde animée par **Camille Maréchal** (*Les enfants du cinéma*).

PARTICIPANTES

Line De Smet est enseignante en maternelle à Pantin (93).

Amélie Lefoulon est directrice adjointe, chargée des actions éducatives et partenariales de L'Alhambra à Marseille.

Annie Talamoni est chargée de la mission maternelle à la direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Seine-Saint-Denis.

Source : *Journées professionnelles de Cinémas 93* (2013 et 2018)

En maternelle, les enfants vivent souvent leurs premières expériences de spectateurs de cinéma. Dans le même temps, on constate une méfiance envers les images de la part des adultes. Comment accompagner les tout-petits dans leur première rencontre avec des œuvres cinématographiques ?

Le déroulement d'une séance en salle de cinéma

Pour **Line De Smet**, c'est la rencontre avec un objet culturel dans un lieu dédié qui fait tout l'intérêt d'une sortie au cinéma. Les salles sont des structures proches des écoles (elles sont facilement accessibles), ces sorties peuvent se penser en termes de parcours et l'élève a la possibilité d'y retourner ensuite en famille. Il existe une grande différence entre les petites et les grandes sections de maternelle dans leur rapport au cinéma : pour les petits, on insiste en priorité sur la rencontre, la découverte du cinéma. Quant aux grands, en général, ils ont déjà une histoire avec le cinéma.

Il apparaît donc, dit **Camille Maréchal**, que la responsabilité de la salle est immense. Le trajet, la mise en ambiance comptent beaucoup. Pour **Amélie Lefoulon**, il s'agit d'une responsabilité partagée entre



l'exploitant et l'enseignant. Comme prérequis il faut avoir un grand désir d'emmener de très jeunes enfants au cinéma et la relation que l'exploitant établit avec les enseignants est primordiale. La salle est véritablement un espace spécifique, une séance a un début un milieu et une fin, contrairement à l'usage des écrans qui est fait à la maison.

Camille Maréchal cite, pour appuyer cette remarque, l'ouvrage d'Yves Citton, *Pour une écologie de l'attention* (Éditions du Seuil, 2014) : « la salle de cinéma fait partie de ces espaces où l'on peut se reconcentrer, elle a un côté contenant qui produit les conditions nécessaires à l'attention. »

Franck Sescousse rappelle comment se déroule l'accueil du très jeune public en salle :

- Cheminement : arrivée et départ à pied (le plus souvent).
- Accueil au comptoir avec distribution de brochures, cartes postales, tickets...
- Installation dans la salle avec un rehausseur. Toutes les séances et tous les films sont présentés, avec un arrêt entre chaque film.
- La salle est également présentée (l'écran, le projecteur) pour que les enfants se sentent à l'aise. Afin d'appréhender le noir, un signe fait avec les enfants au projectionniste permet d'éteindre la lumière et lance le début de la séance.
- Il est interdit de toucher l'écran mais une certaine liberté de mouvement est accordée. Les séances doivent être vivantes !
- Une phrase rituelle est prononcée en fin de séance : « c'est tout pour aujourd'hui ». Les enfants sortent de la salle pour goûter ou rentrer.

Pour les enfants de 18 mois à 2 ans, le film suffit. Il semble inutile d'ajouter un atelier ou une animation particulière, sauf événement spécial (comme la clôture d'un cycle par exemple).



Jérémy Bois évoque le travail spécifique de la société de distribution Cinéma Public Films qui, depuis 2008, accompagne directement les films en salle. Du matériel est récupéré auprès des producteurs et réalisateurs (des décors, des marionnettes...) et une tournée dans près de 80 salles en France est organisée pour animer des ateliers pédagogiques. Il ne s'agit pas de se substituer aux animateurs jeune public, mais de les épauler, de façon ponctuelle. Cette animation ne coûte quasiment rien aux salles.

Séverine Houy revient quant à elle sur la création d'ateliers sensoriels en lien avec le programme *La Petite fabrique du monde*. Par exemple, pour le toucher, des matières diverses ont été disposées dans des boîtes (comme de la glace et de l'eau, en écho au film *Bottle*). Le but de l'atelier est que les enfants expriment les sensations liées aux images du film. Dans la continuité du court métrage *What a Light*, un projecteur a été installé pour projeter l'ombre des personnages des courts métrages réalisés avec des pochoirs. Comme il est très difficile de maintenir un enfant de deux ans en éveil, « on réfléchit toujours en référence à une image : cela permet de donner une réponse quand ils n'ont pas les mots. Avec peu de moyens on peut faire beaucoup de choses ».

Et aussi dans le guide

Découvrez la fiche *prolongements pratiques* « [Ateliers tactiles](#) »

Du côté des crèches, la préparation à une séance en salle nécessite une logistique particulière. **Fatiha Allag** explique qu'un car est mis à disposition pour trois structures. Chacune bénéficie de 16 places. Quatre séances sont organisées par an pour des enfants de grande section, par demi-groupes. Les parents sont évidemment prévenus.

Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public



Les enfants sont sensibilisés un ou deux jours avant, puis à nouveau le matin même. Un professionnel encadre deux enfants : il faut penser à les changer, leur donner à boire, mettre les manteaux, les chaussures. Arrivé au cinéma, après le trajet en car, le groupe est accueilli par l'animateur jeune public.

À l'école maternelle, le travail est pensé sur un temps qui inclut l'amont et l'aval de la séance. **Natalie Biazzo** participe depuis 8 ans à « Mon premier cinéma » organisé par l'association *Enfances au cinéma* dont le programme évolue de la petite section à la grande section. Une première approche est faite à partir de l'affiche du film. Les séances ont désormais lieu au Louxor après plusieurs années au Studio 28, des « cinémas spectaculaires » (décoration impressionnante, sièges rouges, rideaux qui participent à la magie du moment). Les élèves voient trois séances par an : « le jour où on voit le film, on ne fait que ça ».

Après la séance, le film est re-visionné en classe : « on travaille sur la narration, les matières, on refait des décors, des personnages en pâte à modeler. On travaille sur la création du mouvement à partir de photos, pour en faire des diaporamas puis des films ». Au cours de l'année, « l'œil s'aguerrit, un vocabulaire se met en place ».

Le lien avec les familles

Amélie Lefoulon intervient pour rappeler combien le lien avec les familles lui semble important. L'emplacement de L'Alhambra à l'extrémité Nord-Ouest de Marseille en fait un lieu très mal desservi par les transports en commun. Pour s'y rendre, les classes doivent faire appel à des sociétés de cars privées. L'argent investi dans

les transports ne peut alors pas être utilisé pour organiser des rencontres par exemple. Quand une classe se rend au cinéma, tous les parents qui souhaitent venir sont les bienvenus. Il arrive que ce soit la première séance pour eux également. Sans cette sortie, le vécu partagé ne pourrait pas s'opérer autour du cinéma. Dans un second temps, la salle essaye de proposer des rendez-vous aux familles en s'appuyant sur d'autres structures culturelles, comme la bibliothèque de quartier par exemple avec laquelle un parcours articulé entre les temps scolaires et familiaux a été imaginé autour des films *Le Gruffalo* et *Le Petit Gruffalo*.

Annie Talamoni rappelle également que la relation aux familles est primordiale. Le fait qu'un enfant issu d'un milieu populaire réussisse ou non ne dépend pas tant de l'aide que les parents pourront lui apporter que de l'enjeu qu'ils donnent à l'école. Les apports du cinéma à l'école n'ont pas été mesurés et on ne peut se fonder que sur la base d'un ressenti. Il faut par ailleurs bien garder à l'esprit que nous ne sommes pas là pour éduquer les parents. Ils sont libres. **Line De Smet** ajoute que la présence de nombreux parents lors de la projection d'un film réalisé par les élèves marque leur adhésion au projet.

Séverine Houy constate que plus on investit les crèches, l'école, les relais d'assistantes maternelles avec le cinéma, plus on voit les familles venir au cinéma. « En 10 ans, on a doublé notre fréquentation aux Pavillons-sous-Bois et les parents n'hésitent plus à venir voir des programmes de courts métrages. »

Richard Stencel ajoute que son public est très large et populaire. « Ça a décomplexé les parents qui viennent davantage par le bouche-à-oreille que grâce aux outils de communication mis en place par la mairie. »

Jérémy Bois rappelle qu'il faut réunir beaucoup de moyens pour faire venir des spectateurs spécifiques. Il faut notamment que le distributeur accepte d'accompagner la démarche même avec peu de spectateurs au début. Mais si l'action se maintient, le public sera alors au rendez-vous.

Les actions entreprises au niveau des crèches ont également un impact sur les habitudes des parents et, dans un certain nombre de crèches où l'on ne se rend pas au cinéma, un travail de sensibilisation peut être fait auprès des parents avec la distribution de tickets de cinéma ou la mise à disposition de programmes.

⊕ Pour aller plus loin

Retrouvez les restitutions de l'intégralité de la table ronde « Accompagner : construire une séance pour le très jeune public » (2013), [ici](#) et « Le cinéma comme langage à l'école maternelle » (2018), également disponible [ici](#)

✎ Et aussi dans le guide

Découvrez les fiches *prolongements pratiques*
[« Le coin cinéma en classe ou en crèche »](#)
[« Parcours de formation en crèche »](#)
[« Outils de médiation en salle de cinéma »](#)



Présentations de projets

De nombreux projets sont menés en matière d'éveil cinématographique des tout-petits. Ils ont comme point commun de penser la transversalité des pratiques professionnelles, ainsi que le croisement entre les arts en mettant le cinéma en présence d'artistes du spectacle vivant (danse, théâtre, musique...). Ces présentations (non exhaustives) rendent compte de ce qui existe et ouvrent les possibles sur les actions d'éveil cinématographique qui peuvent être proposées aux très jeunes enfants.



Ciné-Lanternes

Un petit hublot de ciel

Une coproduction

Cinéma Public / Ciné Junior et Cinémas 93

Interprété par Catherine Morvan

et Jean-Claude Oleksiak

(C^{ie} Les Bruits de la Lanterne) – Durée: 45'

LA COMPAGNIE LES BRUITS DE LA LANTERNE

Les Bruits de la Lanterne est une compagnie de spectacle jeune public fondée en 2009 par Jean-Claude Oleksiak (musicien) et Catherine Morvan (comédienne, chanteuse et plasticienne). Elle est née du désir de créer une rencontre entre la musique improvisée, la littérature et l'image cinématographique au sens large (films muets, films d'animation, lanternes vives).

Jean-Claude Oleksiak et **Catherine Morvan** défendent la diffusion d'œuvres artistiques peu montrées, en plaçant notamment les très jeunes enfants au cœur de leurs créations et de leurs réflexions. Ils développent ainsi, depuis plusieurs années, un grand nombre d'actions culturelles auprès de la petite enfance dans des crèches, des PMI (Protection maternelle et infantile), des centres SAJ (Service accueil de jour Parent/enfant en difficulté), et des écoles.

La collaboration de longue date entre Cinémas 93 et la compagnie Les Bruits de la lanterne a abouti à la création du spectacle **Ciné-Lanternes**. Plusieurs années de réflexion ont été nécessaires pour trouver une manière d'adapter à la salle de cinéma le spectacle d'ombres déjà existant, *Un petit hublot de ciel*, conçu à l'origine pour être joué dans des lieux de spectacle vivant. Il a fallu également le soutien des programmatrices du Festival Ciné Junior, porté par l'association Cinéma Public, qui ont nourri ce projet par leurs propositions de films.

Description

Les lanternes vives projettent les couleurs flamboyantes du soleil. Les brindilles, coquillages et fleurs séchées qui défilent devant elles livrent leurs histoires. Les poèmes de Jules Supervielle ouvrent les portes de l'imaginaire, accompagnés par les notes de contrebasse, flûte, tambour et grelots.

Trois films répondent à ce ballet d'ombres et de lumières, comme trois échos à la poésie du monde : *Kuri* de Alice Bohl et Mélanie Prunier, *Lunette* de Phoebe Warries et *Disco-Toccata* de Grégoire Pont.



« Un écran en fond de scène. Le musicien est installé avec sa contrebasse devant l'écran car il est en interaction avec ce qui s'y passe. Une lanterne vive projette les couleurs de l'aurore. À vue, la comédienne manipule dans le faisceau de la lanterne vive des objets de la nature (écorces, galets, feuilles...) et leur ombre prend une vie animale ou végétale. Elle chante parfois et donne à entendre la poésie de Jules Supervielle sur la musique de la contrebasse. Une journée passe ainsi et la lanterne vive fait défiler devant nos yeux les couleurs flamboyantes du soleil évoluant dans le ciel jusqu'à disparaître dans le crépuscule. »

(Extraits du dossier de presse de la C^e Les bruits de la Lanterne pour « Un petit hublot de ciel »)

Processus de création

Catherine Morvan et Jean-Claude Oleksiak travaillent depuis de nombreuses années à partir de l'imaginaire des enfants avec des objets collectés dans la nature et des lanternes vives. Ils se sont amusés avec ces objets, ont joué comme des enfants et improvisé pour faire naître de la poésie.

Pour compléter le spectacle de Catherine Morvan et Jean-Claude Oleksiak, il fallait trouver des films qui entrent en résonance avec l'univers des deux artistes, mais qui n'en soient pas pour autant la traduction cinématographique. Ces films devaient apporter quelque chose en plus. L'idée de la lumière, source première de la lanterne et du cinéma, a guidé ce choix qui a abouti à un programme de films sans dialogue, portés principalement par le chant et la musique.



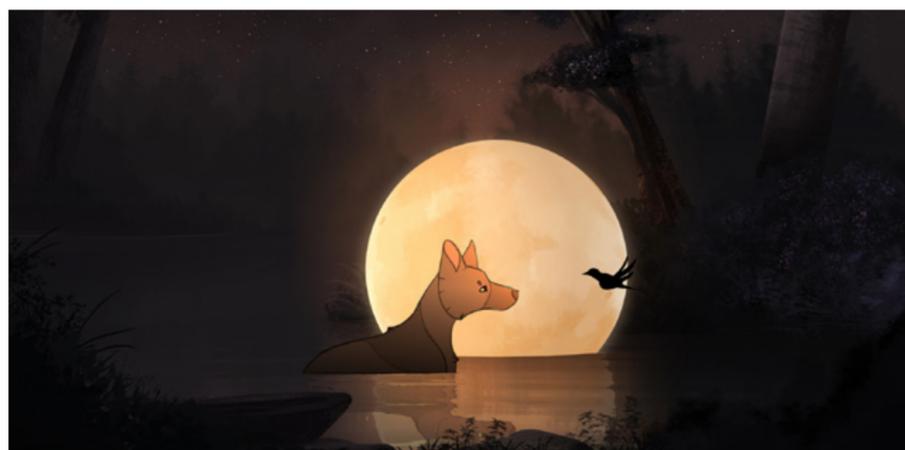
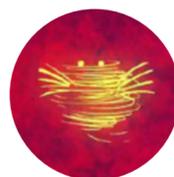


⊕ Pour aller plus loin

Le film *Kuri* d'Alice Bohl et Mélanie Prunier [ici](#)

Le film *Lunette* de Phoebe Warries [ici](#)

Le film *Disco-Toccata* de Grégoire Pont [par ici](#)



La première fonction de ce *Ciné-Lanternes* est de montrer aux enfants que, derrière les films, il y a des artistes. L'enchaînement proposé entre le spectacle vivant et les films rappelle d'une part que la lanterne magique est l'ancêtre du cinéma, et d'autre part qu'il y a un lien entre les images et le vivant.

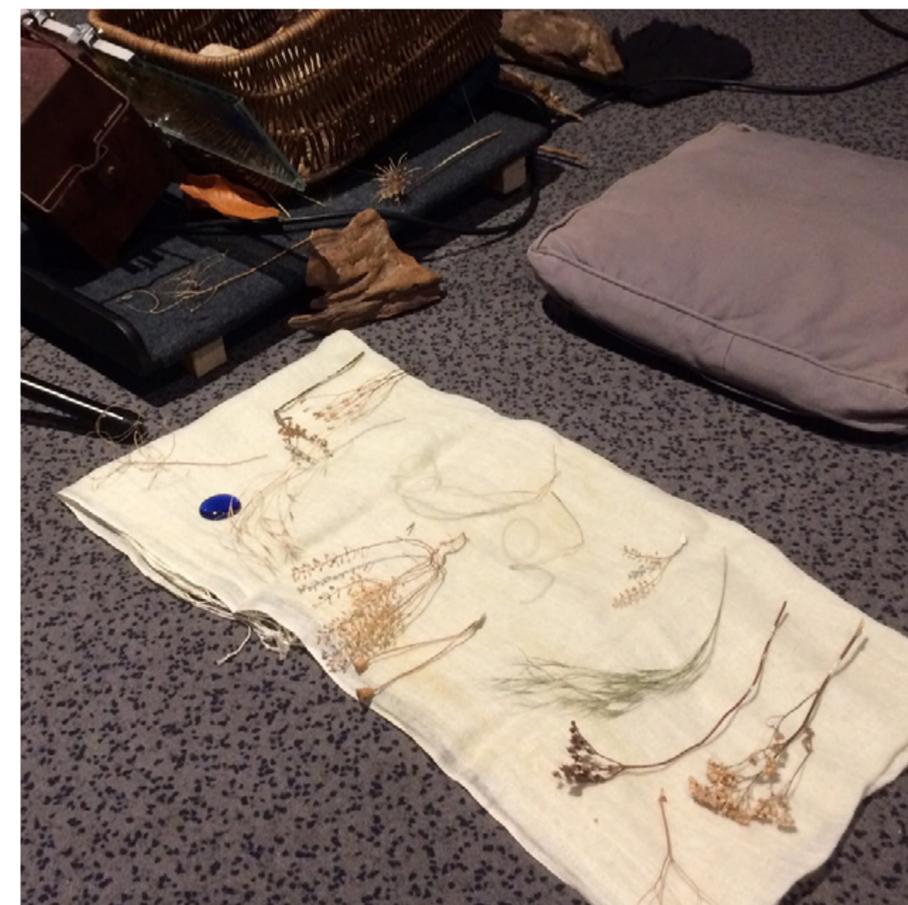
La dimension incarnée du théâtre d'ombres apporte une sensibilité à la séance, comme un complément à l'immatérialité du cinéma.

Adapter ce spectacle à la salle de cinéma était l'un des défis de ce projet. Pour le *Ciné-Lanternes*, les artistes ont repensé leur décor et leur système d'éclairage pour les rendre les plus simples et légers possible, afin de libérer la salle de la contrainte matérielle. En contrepartie, ils insistent pour que la jauge de la salle soit limitée à 60 personnes, afin de conserver l'intimité dont le spectacle a besoin. La salle de cinéma s'avère plutôt adaptée à un spectacle de théâtre d'ombres qui demande avant tout de l'obscurité.

Le Ciné-lanternes Un petit hublot de ciel, a été présenté pour la première fois dans le cadre du festival Ciné Junior 2019, puis il a tourné dans les dispositifs Ma première séance et Les Échappées, coordonnés par Cinémas 93 dans les salles du réseau.

⊕ Pour aller plus loin

Sur les lanternes vives et l'histoire des images animées, retrouvez la conférence « Regard de pierre et image animée » de Vincent Vergone, artiste pluridisciplinaire (sculpteur, metteur en scène, auteur de spectacles de lanterne magique et de films d'animation), proche de Jean-Claude Oleksiak et Catherine Morvan [ici](#)



Sur la compagnie Les Bruits de la Lanterne [par là](#)

✂ Et aussi dans le guide

Découvrez la fiche *prolongements pratiques* « [Ombres et lumière](#) »



Ciné-Danse

Light Play

Chorégraphie et conception :

Christina Towle, Kivuko Compagnie

Interprété par Miguel de Sousa

Une coproduction Cinéma Public,

Théâtre Forum Boissy-Saint-Léger,

Conseil départemental du Val-de-Marne

Durée : 30'

CHRISTINA TOWLE – KIVUKO COMPAGNIE

Christina Towle est franco-américaine. Formée chez Merce Cunningham à New York, elle a collaboré avec plusieurs chorégraphes américains avant de s'implanter en France. Elle a travaillé avec Jean-Claude Gallotta en tant qu'interprète et répétitrice avant de concevoir ses propres projets chorégraphiques. Dans ses créations, elle développe une gestuelle brute mais sensible qui invite son public à un dialogue kinesthésique et poétique par son élan et son énergie vitale. Elle réfléchit depuis plusieurs années, notamment avec Cinémas 93, à la relation du corps en mouvement et de l'image cinématographique et à la danse comme médiation entre le cinéma et le jeune public, en particulier les très jeunes spectateurs. Elle fonde en 2015 la **Kivuko Compagnie** avec laquelle elle intervient en crèches et en écoles maternelles.

<https://www.kivukocompagnie.com/service2>

Description

Light play est un ciné-danse qui raconte l'histoire d'un petit garçon fasciné par l'univers du cinéma. D'abord seul devant l'écran, avec une loupiote pour éclairer l'espace, le garçon est émerveillé par l'arrivée d'un grand faisceau lumineux provenant du projecteur vidéo. L'espace s'illumine d'une lumière blanche, éblouissante, et l'ombre du petit garçon apparaît sur l'écran. Cette ombre, son double, devient son copain de jeu. Il sort ainsi de sa sombre solitude et découvre la lumière.

Dans un ciné-danse qui bascule entre réalité et fiction, entre vidéo et chorégraphie live, le danseur va pénétrer l'écran pour rencontrer son ombre !

Ce ciné-danse intègre et interagit avec trois films courts sur le thème de l'ombre et de la lumière : *What Light Future Shorts* de Sarah Wickens, *Feet of Song* d'Erica Russell et *Rainbow Dance* de Len Lye. Le spectacle a été créé pour des spectateurs à partir de 2 ans.

Processus de création

Light Play est un « spectacle tout terrain » qui s'inscrit dans la continuité de *Dans(e) la lune* (2013), la précédente création de Christina Towle qui répondait à un certain nombre d'impératifs

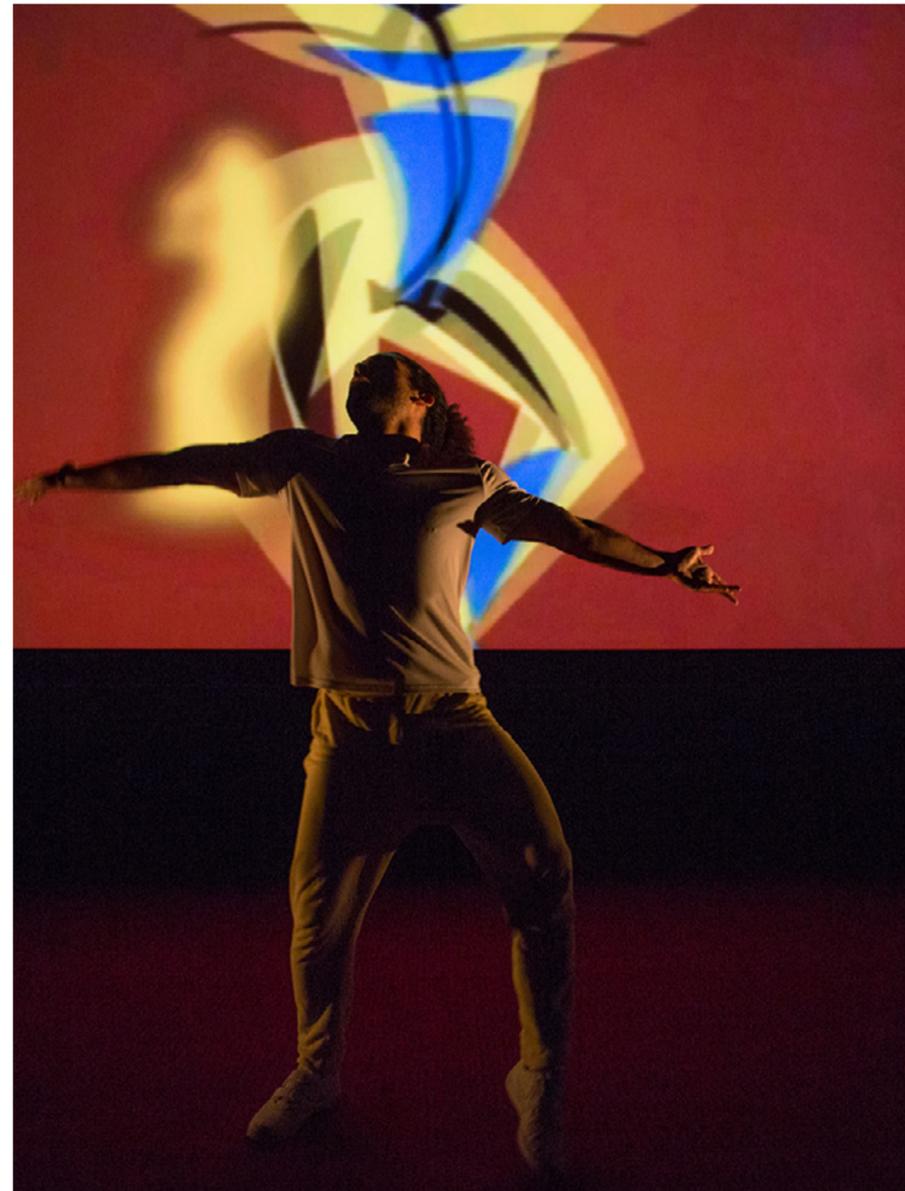
pour pouvoir être joué en salle de cinéma :

- des horaires de répétition variables selon les salles,
- des variations de tailles de plateaux et de distances salle-écran entre les différents lieux,
- une installation technique et scénographique nécessairement légère et rapide à monter.

Spectacle sensoriel à regarder et à écouter, *Dans(e) la Lune* dévoile par touches sensibles la quête d'une petite fille qui voudrait la lune pour elle toute seule. Dans une gestuelle qui se construit au fil du souffle, gonfler, dégonfler un ballon de baudruche devient matière chorégraphique. À travers le son hypnotisant du souffle dans le ballon, les enfants sont invités à éveiller leur sixième sens — le sens kinesthésique — en rejoignant l'interprète dans sa respiration.

Dans *Dans(e) la Lune*, la danse se juxtaposait aux films autour d'une même thématique. Avec *Light Play*, la réflexion a été menée pour aller plus loin et créer un lien entre le corps et l'image. Lors du processus de création, la chorégraphe et son danseur ont utilisé la Kinect, un dispositif interactif qui permet de capter et reproduire les mouvements. L'enregistrement a ensuite servi de fil conducteur à l'écran entre les trois films.

La narration de ce spectacle est non-linéaire et gravite autour du corps et de la lumière. Le premier film, *What Light Future Shorts*,



présente la lumière comme un objet avec lequel on peut jouer. Quant à *Rainbow Dance*, il propose sa propre chorégraphie et permet un jeu de chat et de la souris entre Miguel, le danseur, et le personnage du film sur l'écran. Le dernier film porte sur une danse traditionnelle de la Guinée. Au final, *Light Play* est le voyage surréaliste et poétique d'un personnage qui découvre la lumière et son ombre, et plonge dans l'écran pour en absorber toute l'énergie dansante. Le corps de Miguel se charge de lumière et devient électrique. À la fin du spectacle, les enfants sont invités à danser sur le début de *Feet of Song*.

« En danse contemporaine le travail se fait uniquement à partir d'images, d'atmosphères, d'émotions : il ne s'agit pas de faire comprendre la situation mais de stimuler la sensorialité. Ce qui n'empêche pas un langage et une compréhension de s'installer. »
(Christina Towle)

⊕ Pour aller plus loin

Sur *Dans(e) la lune* [ici](#)

Sur la Kivuko Compagnie : [ici](#)



Le Minifilmclub

Films d'avant-garde et expérimentaux pour les enfants de 4 à 6 ans

BETTINA MARSDEN

En 2012, Bettina Marsden a ouvert à Francfort la Kita Grüne Sosse, une institution qui aborde le cinéma en tant qu'art. Depuis 2013, elle a participé au développement du Minifilmclub dans le cadre du programme Arts et Jeux de la Fondation Robert Bosc et en collaboration avec le Deutsches Filminstitut.



Description

Le Minifilmclub est un projet conceptualisé en 2015 au Deutsches Filmmuseum de Francfort et conçu comme une formation cinématographique pour les enfants en âge préscolaire de 4 à 6 ans. En Allemagne, l'école débute à 6 ans. À partir de 3 ans, les enfants peuvent s'inscrire au Kindergarten, le « jardin d'enfants », qui n'est pas à proprement parler une école mais un espace de découverte et de jeu, où l'on initie les enfants à la vie collective.

Le Minifilmclub accueille des groupes de 8 à 10 enfants. En se familiarisant avec les collections du Deutsches Filmmuseum et en découvrant des films d'avant-garde en salle, les enfants découvrent alors l'histoire du cinéma comme médium, son dispositif technique et ses caractéristiques spécifiques. Le Minifilmclub vise également à sensibiliser les participants aux films abstraits et non-narratifs et à leur faire connaître le cinéma sur pellicule. À l'issue du projet, les enfants auront élargi leurs connaissances esthétiques et techniques et aiguisé leur curiosité.

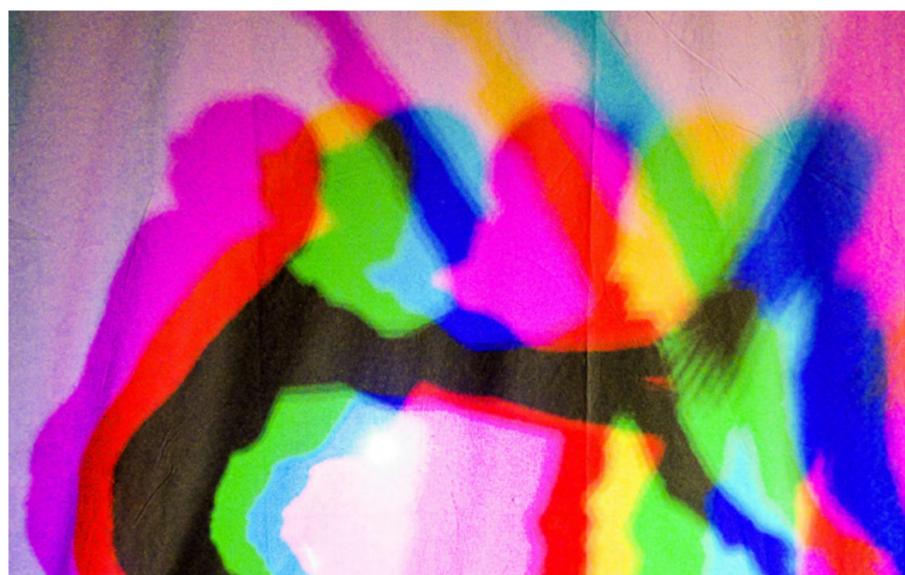
Processus de création

Le personnel pédagogique des établissements inscrits bénéficie d'une formation et travaille en relation étroite avec l'équipe. Les rôles de chacun sont bien définis grâce à une session préparatoire au Kindergarten qui permet de s'assurer de la coopération active de tous les participants. Une soirée de présentation est même organisée avec les parents. Le déroulement du Minifilmclub s'articule autour de sept visites de deux heures en matinée et s'achève avec une soirée de clôture là encore en présence des parents.

Dans un premier temps, il s'agit de permettre aux enfants de se familiariser avec le musée et la salle de cinéma. Ils découvrent le matériel, le dispositif de la projection sur pellicule, ses caractéristiques spécifiques. Ensuite la projection d'un film d'avant-garde est organisée en salle (des œuvres de Len Lye ou de Norman McLaren font partie du programme). Les enfants participent dans la foulée à des activités créatives pour approfondir la compréhension de ce qu'ils ont vu lors de la séance. Un DVD du film est remis au Kindergarten avec les droits de diffusion pour organiser une seconde diffusion en présence des enfants qui redécouvrent alors le film avec les sens aiguisés. La soirée de clôture est l'occasion de discuter avec les enfants du travail effectué et des expertises acquises.

Le Minifilmclub

Films d'avant-garde et expérimentaux
pour les enfants de 4 à 6 ans



La première session porte sur la magie du cinéma. Le projectionniste projette de la pellicule vierge. Les enfants installés en salle peuvent communiquer avec lui et lui demander d'ajouter les couleurs de leur choix. L'opérateur s'exécute et peint directement sur la pellicule. Il peut également ajouter de la musique. Cette expérience est l'occasion d'une première rencontre avec le cinéma expérimental.

De retour au Kindergarten, les enfants peuvent se servir librement dans la DVDthèque qui est mise à leur disposition. Ils peuvent voir ces films seuls, en groupe ou avec un adulte dans une salle équipée à cet effet.

La découverte et l'appropriation du musée sont une donnée importante. Certains parents ne sont jamais venus au Deutsches Filmmuseum. Les enfants développent une relation étroite avec les lieux qui deviennent « leur » musée et « leur » cinéma. Le but est aussi d'encourager la créativité des enfants et de leur faire prendre conscience qu'ils peuvent agir et non pas seulement réagir. Le choix de films non narratifs permet de contourner l'obstacle de la langue : à Francfort, seuls 30 % des enfants ont l'allemand comme langue maternelle.

Par ailleurs, les enfants ont une grande capacité d'attention, une grande curiosité. Ils manifestent une réelle ouverture d'esprit envers toutes les formes cinématographiques. Entre 3 et 6 ans, peu leur importe si un film est muet, parlant, narratif, en noir et blanc. Ils retrouvent toujours des matières, des objets qui leur sont familiers (des ombres, de la danse, de la peinture...) dans les films qu'on leur propose. L'enfance est une phase de perception intense au cours de laquelle il n'est pas encore indispensable

d'interpréter ses ressentis de façon utile. La langue n'a pas encore tout envahi. Pour autant, la fenêtre temporelle pendant laquelle la perception des enfants reste ouverte se referme plus rapidement qu'il y a cinq ou dix ans, avec la prégnance de l'audiovisuel dans leur environnement.

La réussite du Minifilmclub dépend du temps qui est accordé aux enfants pour leur permettre de prendre possession physiquement des espaces du musée et de la salle de projection (ils peuvent courir dans les gradins par exemple), mais aussi des rituels et des pauses qui rythment les visites. La qualité de l'apprentissage est aussi tributaire des relations personnelles qui se tissent entre les élèves et les médiateurs. C'est pourquoi ce sont toujours les mêmes adultes qui interviennent auprès des mêmes enfants. On évite les jugements de valeur et on regarde les films en toute impartialité. Enfin, l'équipe essaye de maintenir la curiosité des enfants pour le médium film de façon soutenue. Il ne faut surtout pas baisser le niveau d'exigence : les jeunes enfants sont capables de voir des choses complexes.

Et aussi dans le guide

Découvrez la fiche *prolongements pratiques* « [Ombres et lumières](#) »



Hisse et oh ! Artistes et petite enfance

Dispositif de résidences d'artistes dans les crèches départementales de Seine-Saint-Denis

Patricia Domeau

Patricia Domeau est responsable de la crèche départementale Lucie Aubrac à Bondy qui, depuis de nombreuses années, associe les familles à des ateliers et à des projets avec des artistes.

Elle a témoigné de ces expériences à travers plusieurs articles dont « Variations autour du savon à la crèche Lucie Aubrac » (dans *Avec les parents : expériences dans les crèches de Seine-Saint-Denis*, dirigé par Sylvie Rayna, Toulouse, Érès, 2016) et « Des livres en langue des fées pour chaque enfant, à la crèche » (dans la revue *Le Furet* en 2016).

Julie Rembauville et Nicolas Bianco-Levrin

Julie Rembauville et Nicolas Bianco-Levrin sont auteurs et réalisateurs de films d'animation. Tous deux accompagnent des ateliers de réalisation de films d'animation dans des écoles. Ils ont coréalisé une vingtaine de courts métrages d'animation, dont *Kroak* (2008), *Ben Hora* (2011), [R] (2011) *Merci mon chien* (2012) et *Minoule* (2014), tous remarquables dans de nombreux festivals internationaux. Ils sont également auteurs de plusieurs albums pour les enfants.

Comment le cinéma questionne-t-il les pratiques et enrichit-il les approches des communautés éducatives et sociales qui accompagnent la petite enfance au quotidien ?

Description

Hisse et Oh ! Artistes et petite enfance est un programme de résidences d'artistes dans les crèches départementales de Seine-Saint-Denis, porté par le Service de la culture et le Service des crèches du Département. Initié en 2009 dans le domaine du spectacle vivant, ce dispositif s'est ouvert aux auteurs-illustrateurs de livres pour enfants à partir de 2012, et au domaine du cinéma d'animation et de l'image animée en 2015.

Processus de création

Mise en œuvre dans le cadre de ce programme, la résidence de Julie Rembauville et Nicolas Bianco-Levrin, auteurs et cinéastes, se situe dans la continuité de projets déjà développés au sein de la crèche Lucie Aubrac et qui sont nés de la volonté de faire participer les familles à la vie de la crèche. Une première

action autour de la lecture et des chansons avait été imaginée et, dans cette perspective, la crèche avait accueilli Laurent Dupont, acteur et metteur en scène, pour une résidence artistique autour d'un poème.

La présence d'artistes au sein d'une crèche peut sembler insolite, mais elle s'inscrit dans le projet culturel départemental, autour des objectifs suivants :

- développer l'éveil culturel des enfants,
- faire participer les familles,
- contribuer au bien-être au travail et impliquer les équipes.

La résidence de Julie Rembauville et Nicolas Bianco-Levrin a débuté par une présentation de l'outil « animation » et de ses potentiels : « ce qui est bien avec cet outil, c'est que tout est possible. La seule contrainte est la limite de temps ».

Il s'est ensuite agi de réaliser un film d'animation. Les deux artistes ont cherché à laisser la place au ressenti, au farfrelu, sans envisager de s'engager dans une approche documentaire. L'équipe, jusqu'au cuisinier, s'est ainsi approprié le projet en jouant avec certaines contraintes propres au travail en crèche, comme le fait de devoir prendre la température des aliments, et les a intégrées dans le film. Cela permettait aussi de montrer



La part d'improvisation a été minime mais réelle. L'équipe a aussi beaucoup travaillé sur la partie sonore qui est souvent laissée de côté : la crèche est un lieu nécessairement associé à des sons. À la fin de chaque journée de tournage, ce qui avait été filmé était visionné. En revanche, le montage s'est fait indépendamment de l'équipe car c'est une étape qui nécessite du matériel.

Le film achevé a été vu pour la première fois dans le bureau de Patricia Domeau. Ce moment s'est avéré particulièrement émouvant. Mais la dynamique du projet s'est poursuivie au-delà du tournage : il y a eu un véritable engouement à présenter ensuite le film aux familles et aux partenaires, et à installer au sein de la crèche une exposition de photos prises pendant le tournage.

Dans un lieu aussi contraint qu'une crèche, il est indispensable, pour ouvrir un espace de création partagé, de maintenir un cap. Les artistes ont su, sans l'imposer, apporter cette rigueur nécessaire au travail et à l'émergence de l'inspiration.

In fine, ce projet a été conçu pour les parents qui ont été appelés à voir le film, pour les enfants qui ont vu les photos dans le couloir, mais aussi pour les professionnels qui, en y participant, ont réussi à se fédérer, au-delà des soucis quotidiens inhérents au fonctionnement d'une crèche.

✂ Et aussi dans le guide

Découvrez la fiche *prolongements pratiques*
[« Parcours de formation en crèche »](#)

aux familles le travail qui est effectué dans l'établissement sous un angle ludique.

👁 À voir

La vidéo du film *Papotte et Carillon* [ici](#)

Concrètement, l'écriture et le tournage du film se sont déroulés pendant le temps de pause de midi, sur des plages de 45 minutes, habituellement dédiées aux réunions. Tous les employés ont été associés au projet et un planning a été établi pour établir un roulement : les membres de l'équipe s'inscrivaient selon leurs envies et leurs disponibilités.



Les Observatoires Documentaires de l'association Périphérie

Comment le cinéma questionne-t-il les pratiques et enrichit-il les approches des communautés éducatives et sociales qui accompagnent la petite enfance au quotidien ?

Philippe Troyon

Philippe Troyon est depuis 2004 directeur adjoint de l'association Périphérie, responsable de l'éducation à l'image à destination des jeunes et des enseignants. Il a réalisé de nombreux films documentaires sur l'école pour France Télévisions et a créé en 2001 les *Observatoires Documentaires* dans le milieu des entreprises, des institutions, des services publics. Il est membre fondateur de la plateforme associative et participative *Imaginem* depuis 2008.

Myriam Lelion

Myriam Lelion, puéricultrice de formation initiale, est responsable d'un établissement d'accueil collectif Petite enfance de la Ville de Paris (19^e) depuis 2008.

Description

Un **Observatoire Documentaire** est un temps de pause, une rupture pendant le temps du travail. Dans le cadre professionnel, les personnels sont initiés au cinéma documentaire pour filmer leurs gestes et leurs paroles. L'ensemble des séquences filmées permet d'aboutir, soit à un film documentaire, soit à un corpus d'images, de sons et d'écrits, avec un statut de droit privé, consultable à la demande, diffusable en des lieux « décalés » ou de cinéma, ou encore sur une plateforme sécurisée mise en réseau au service de chercheurs, de groupes de réflexion et de tous les publics.

Création

Selon **Philippe Troyon**, les *Observatoires Documentaires* permettent de « questionner quelle place on a, où que l'on soit ». Utiliser le cinéma documentaire pour aborder ces enjeux est à ses yeux particulièrement pertinent dans la mesure où, au cinéma, on se pose toujours la question de la place de la caméra. Filmer non seulement des espaces de travail, mais aussi la parole, permet aux professionnels de se réinterroger sur leurs pratiques. Souvent les personnes ne savent même plus pourquoi elles sont là.

La réalisation de leurs portraits filmés les pousse à s'interroger sur leur existence. En ce sens, les *Observatoires Documentaires* dépassent le strict cadre du travail.

Une dizaine d'*Observatoires Documentaires* ont été réalisés. À chaque fois, les lieux investis (crèches, lieux d'accueil pour des personnes en difficulté, Institut Curie...) placent l'humain au centre de leurs activités. Il s'agit de s'interroger sur la façon d'y utiliser l'image. Au travail, on oscille parfois entre le mimétisme et l'oubli. Le cinéma sert de révélateur pour nous dire qu'on est là ; le film n'est pas un but, c'est une étape.

Myriam Lelion a accueilli le projet des *Observatoires Documentaires* à deux reprises au sein de la crèche parisienne dont elle est la directrice. Le premier *Observatoire Documentaire* portait sur la question du sommeil, le second sur celle de l'image. Avant toute chose, elle a dû présenter ce projet de formation atypique à la Mairie de Paris : comment défendre sa valeur ajoutée ? Permettre à des professionnels de s'interroger sur leurs pratiques allait-il avoir un impact sur la qualité de l'accueil des enfants ? L'occasion s'est finalement présentée de rattacher l'*Observatoire Documentaire* à un projet de développement durable sur l'humain proposé pour les personnels de crèches.



L'équipe de la crèche a été formée pendant une semaine au cinéma documentaire, acceptant de livrer une part de leur intimité. Le second *Observatoire Documentaire* qui a eu lieu dans la crèche a en particulier permis aux professionnels de reconnaître leur individualité et de prendre conscience qu'ils étaient pleinement acteurs de leur travail. La cuisinière, par exemple, avait décidé de tourner un film à partir d'un scénario qu'elle a modifié au dernier moment. Cette femme, qui a des difficultés physiques, a dû demander un poste aménagé qui aurait dû l'amener à ne plus travailler en cuisine. Elle a pourtant choisi de se filmer malgré tout dans la cuisine, lieu de travail qu'elle s'apprêtait à quitter, pour s'affirmer en tant que cuisinière, une pratique qui constitue, à ses yeux, une part de son identité. Suite à cela, ses collègues ont décidé de s'organiser pour lui permettre de conserver cette activité.

L'étape la plus importante du parcours reste le moment où les professionnels revoient les films ensemble. Elle leur permet de se redécouvrir eux-mêmes et de voir l'autre. C'est souvent à ce moment-là que les choses se déclenchent car, au travail, les personnes ne se connaissent pas tant que cela.

Pour les équipes, un *Observatoire Documentaire* est un outil de formation. Mettre des mots sur ces images a permis au personnel de la crèche de prendre conscience d'ajustements corporels nécessaires auprès des enfants et des parents (postures, position dans l'espace, langage non verbal...). Les salariés sont aussi davantage en position d'expliquer aux parents ce qu'ils font réellement. La pratique de l'*Observatoire Documentaire* a beaucoup

aidé à renforcer leur estime d'eux-mêmes : l'erreur fait avancer et le travail n'est pas quelque chose d'exact, de répétitif. Les *Observatoires Documentaires* n'invitent pas à porter de jugement, il ne s'agit pas d'évaluer les professionnels. L'enjeu est de faire avancer les réflexions collectives.

👁️ À voir

Les bandes-annonces et *Les Observatoires Documentaires* à découvrir en intégralité [ici](#)

➕ Pour aller plus loin

Sur Périphérie [par ici](#)

Sur Imaginem [par là](#)

📖 Et aussi dans le guide

Découvrez les fiches *Prolongements pratiques*

« [Parcours de formation en crèche](#) »



Prolongements pratiques : fiches actions



Présentés sous forme de fiches actions, les expériences décrites ici ont été menées dans des salles de cinéma, des crèches, des écoles... Créées spécifiquement pour ce guide, ces fiches veulent rendre accessibles et partageables les expériences décrites, afin que le lecteur y puise idées et inspirations.



Parcours de formation en crèche : programmer, diffuser, accompagner les œuvres

Proposition initiée par l'association Cinémas 93, avec le soutien du Service de la petite enfance du Département de la Seine-Saint-Denis et en collaboration avec les crèches départementales.

Malgré une offre cinématographique et audiovisuelle de plus en plus abondante, les programmateurs de salle et les professionnels de la petite enfance manquent cruellement de clefs et de repères pour proposer et accompagner des diffusions réellement adaptées pour les tout-petits, âgés de 2 à 5 ans. Partant de ce constat, l'association Cinémas 93 s'applique à établir chaque année un programme et un accompagnement de films spécifiques à la petite enfance, élaborés en concertation avec des professionnels des crèches départementales lors d'un rendez-vous annuel en salle de cinéma. Depuis 2002, une vingtaine de programmes et accompagnements ont ainsi été conçus. Cette démarche collaborative présente un double objectif et avantage : associer l'expérience du terrain à l'élaboration de programmes dédiés à la petite enfance et former/accompagner les professionnels de la petite enfance par l'échange, la rencontre, la réflexion croisée.

La richesse et la réussite de ces rencontres ont incité le Département et Cinémas 93 à développer un mode de formation qui associe l'ensemble du personnel d'une crèche sur plusieurs séances. En 2017, Cinémas 93 propose pour la première fois d'expérimenter,

en partenariat avec une crèche volontaire qui ne bénéficie pas de cinéma à proximité, **un parcours de cinéma en crèche**. Ce parcours en crèche permet tout à la fois **la formation du personnel, la mise en place des conditions d'éveil culturel des tout-petits, et l'ouverture vers les familles**.

Objectifs

Ces parcours de formation s'articulent autour de trois grandes thématiques liées au cinéma : programmer, diffuser, accompagner les œuvres. Le personnel de chaque crèche impliquée dans ces parcours est sensibilisé aux différents types de films (court ou long, patrimonial ou contemporain) aux techniques d'animation, aux modalités techniques et administratives de diffusion (les métiers de la salle de cinéma, les droits de diffusion, les catalogues de distributeur, les formats de projection), aux possibilités d'éveil et d'accompagnement autour du cinéma (supports de médiation, prolongements artistiques, ateliers pratiques) et aux différentes manières de construire un programme rythmé, équi-



libré et cohérent sur le plan thématique et esthétique.

Déroulement du parcours de formation :

Chaque parcours se compose d'une journée pédagogique et de plusieurs ateliers de préparation se déroulant au moment de la pause méridienne. Un parcours s'étale sur trois à six mois et s'articule autour de trois étapes principales :

- Un atelier de programmation (le personnel de la crèche sélectionne des films en vue d'une restitution aux familles et pense leur accompagnement).
- La rencontre avec des professionnels du cinéma (programmeur, créateur et distributeur) et la découverte d'une salle de cinéma du réseau.
- L'organisation par le personnel d'une séance au sein de la crèche, ouverte aux familles, pour présenter le programme qu'il a lui-même élaboré. Cette dernière séance, la projection organisée par le personnel de la crèche, fait office de restitution du projet et de partage avec les enfants et leurs familles.

Ce parcours de formation bénéficie d'un fort soutien du Service de la petite enfance du Département de la Seine-Saint-Denis, à la fois dans la réflexion et dans la mise en œuvre concrète, utile par exemple pour repérer les équipes volontaires et libérer le personnel le temps d'une journée pédagogique. Après cette première journée, partagée entre la découverte de films et de métiers liés à la diffusion, de notions historiques et artistiques, l'ensemble du personnel décide d'une organisation collective

pour assurer les différents aspects de la séance qu'il organisera en fin de parcours à destination des enfants et des parents. Le travail se poursuit ensuite sur différents temps, en autonomie ou avec Cinémas 93, pour constituer un programme, un espace de projection, une animation, des documents d'informations et l'accueil du public.

Le bilan de ces formations montre combien les parents et les équipes ont besoin de repères en matière de cinéma pour la petite enfance. Il fait aussi apparaître ses bénéfices potentiels en matière d'éveil social, sensible et culturel.

La découverte concrète des modalités de programmation, de diffusion et d'accompagnement amène le personnel des crèches à développer un point de vue argumenté et nuancé sur la place des images dans le développement des tout-petits. Les équipes se sentent alors assez à l'aise dans ce domaine pour envisager des activités nouvelles et répondre aux questionnements légitimes des parents quant aux images médiatiques et cinématographiques.

Et aussi dans le guide

Découvrez la fiche *prolongements pratiques* « [Hisse et oh !](#) »

Pour aller plus loin

Consultez la page dédiée du site Cinémas 93 [ici](#)





Le coin cinéma

Propositions de Marielle Bernaudeau

Ancienne enseignante et conseillère pédagogique en arts visuels, Marielle Bernaudeau se consacre à la transmission de sa passion des images et du cinéma. Elle anime des ateliers pratiques, mène des actions de formation et développe une pensée sur la pédagogie du cinéma. Elle est également rédactrice du blog *La Fille de Corinthe*.

À l'instar des différents coins aménagés dans les classes de maternelle, un coin cinéma a été expérimenté par des enseignants engagés dans des dispositifs d'éducation à l'image. Les pistes d'exploitation proposées dans cette fiche s'appuient en partie sur leurs témoignages.

Une séance de cinéma est une expérience singulière pour un tout jeune enfant. Il se retrouve dans un lieu inconnu, plongé dans l'obscurité face à une succession d'images et de sons. S'il ressent la présence à ses côtés d'un membre de sa famille ou d'un camarade de classe, il n'en reste pas moins fondamentalement

seul dans sa réception du film. Que reste-t-il de cette expérience en chacun des spectateurs lorsque la lumière de la salle se rallume ? Que garde-t-on en mémoire ? Une part de mystère irréductible et essentiel flotte sur toute séance de cinéma. Pour permettre aux enfants de s'approprier pleinement cet « objet temporel »⁶ qu'est le cinéma, il s'agit de leur proposer un ensemble d'« objets matériels » qui les aide à ancrer cette expérience fugace.

AMÉNAGER UN COIN CINÉMA

Objectifs

- Accompagner la découverte des films
- Les rendre présents au-delà de la projection
- Tisser des liens entre les films et d'autres objets culturels
- Aborder l'illusion des images en mouvement

« L'initiation artistique peut commencer parfois simplement en ceci : déposer le bon objet au bon moment auprès de la bonne personne. »

(*L'hypothèse cinéma*, Alain Bergala, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002)

⁶ Les images et les sons apparaissent et disparaissent au fur et à mesure de la projection. Le spectateur n'est pas maître du temps, la durée de la projection lui est imposée. Le film n'existe que lorsqu'il est projeté et regardé. « Un objet est « temporel » lorsque son écoulement coïncide avec le flux de la conscience dont il est l'objet (exemple : une mélodie). », *La technique et le temps 2, La désorientation*, Bernard Stiegler, Galilée, 1996





Pistes d'exploration

Se souvenir des films que l'on a vus

... à l'aide d'affiches, de photogrammes, de listes, de DVD, d'extraits accessibles sur des écrans individuels

« ... Un ami, dont le métier est d'écrire et de parler sur le cinéma, me raconte ce qui se passe quand il va voir un film avec son fils. Ils n'en parlent pas à la sortie, mais plusieurs jours après, il mesure si ce film lui a plu si celui-ci lui demande d'acheter la vidéo. »
(*L'hypothèse cinéma*, Alain Bergala, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002)

... en créant ses propres « traces » par le dessin et la peinture.

Jouer à faire semblant

... à l'aide d'accessoires, de déguisements, de tissus, de marottes.

Jouer le rôle des personnages en reprenant des actions et des paroles des films.

Imaginer de nouveaux scénarios. Utiliser des marottes pour raconter les histoires des films et jouer les dialogues. Par exemple, à l'aide d'une paire de chaussures trop grandes et d'une canne, les enfants imitent la démarche de Charlot et créent de nouvelles péripéties.

« ... Lorsque les enfants participent à des jeux de rôle, ils ne

sont pas de simples metteurs en scène ou marionnettistes. Ils pénètrent dans la situation imaginaire qu'ils créent et adoptent le point de vue de l'un de ses protagonistes. Le monde réel disparaît à l'arrière-plan : il est remplacé par le contexte imaginaire et par l'expérience qui est celle du personnage. »
(*L'imagination chez l'enfant*, Paul L. Harris, Retz, 2007)

Relier les films avec d'autres œuvres

... à l'aide d'albums, de livres, de reproductions, d'enregistrements.

« La culture, ce n'est pas autre chose que cette capacité de relier le tableau ou le film que l'on est en train de voir, le livre que l'on est en train de lire, à d'autres tableaux, à d'autres films, à d'autres livres. »
(*L'hypothèse cinéma*, Alain Bergala, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002)

Manipuler pour comprendre le principe du cinéma

... à l'aide de jouets optiques, de tablettes, d'ordinateurs.

Manipuler et construire des thaumatropes et des folioscopes, réaliser des petites séquences animées « image par image » en explorant différentes techniques d'animation (papiers découpés, petits jouets...).

Un photogramme est au cinéma la plus petite unité de prise de vue. À l'aide des outils « capture d'écran », il est possible d'extraire facilement des images fixes des films. Rassembler des photogrammes dans des pochettes ou des classeurs permet aux enfants non-lecteurs de se constituer un premier répertoire cinématographique.

Une marotte est un terme ancien pour désigner une marionnette. Ce terme évoque une figurine montée sur un bâton. Les marottes sont utilisées fréquemment à l'école maternelle pour apprendre à raconter.



Ressources

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma*, Paris, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002

HARRIS, Paul L. *L'imagination chez l'enfant*, Paris, Retz, 2007

STIEGLER, Bernard. *La technique et le temps 2, La désorientation*, Paris, Éditions Galilée, 1996

« La scolarisation des enfants de moins de 3 ans –

Un aménagement de l'espace bien pensé » [à lire ici](#)

De nombreuses idées d'utilisation de marottes en lien avec des albums jeunesse à transférer sur les films [à lire ici](#) (page 22)
Voir les parcours pédagogiques autour des [jouets optiques](#) (objets du pré-cinéma) et du [cinéma d'animation](#) proposés par CICLIC



Outils de médiation en salle de cinéma : comment montrer des films aux tout-petits ?

Propositions d'Émilie Desruelle

Responsable éducation à l'image au Ciné 104 à Pantin. Émilie Desruelle a appris son métier de médiatrice jeune public grâce à ses pairs et à des rencontres professionnelles. Les rencontres et les échanges continuent de faire sa formation ! Elle est membre fondatrice du collectif *Les doigts Dans La Prise*.

Le cinéma est un spectacle, un moment hors du temps que l'on partage entre spectateurs pour découvrir des formes, des couleurs, des images et des sons qui forment des histoires. Ces histoires prennent autant vie sur l'écran que dans l'imagination des spectateurs. Pour les tout-petits aussi, les films nourrissent l'imagination, créant un sens propre et des émotions en chacun. En cela, voir des films est une expérience vivante et stimulante pour eux.

C'est aussi une expérience sensorielle forte : l'obscurité de la salle, le son et la musique, le mouvement et le rythme des images, enfin la dimension de l'écran, participent à faire d'une séance un moment intense. Mais le cinéma est aussi très furtif et insaisissable, les films défilent et les très petits spectateurs ne peuvent pas les appréhender par le toucher ou un rapport physique concret.

C'est pour cela qu'il est important que ces projections de films soient accompagnées et fassent l'objet d'une médiation.

À cet âge, la vie des enfants est faite de rituels qui sont des repères importants. Pour la séance de cinéma c'est la même chose, il faut ritualiser la projection. On choisit un moment et un lieu : la salle de cinéma ou un espace dédié dans la crèche. On choisit sa place, on

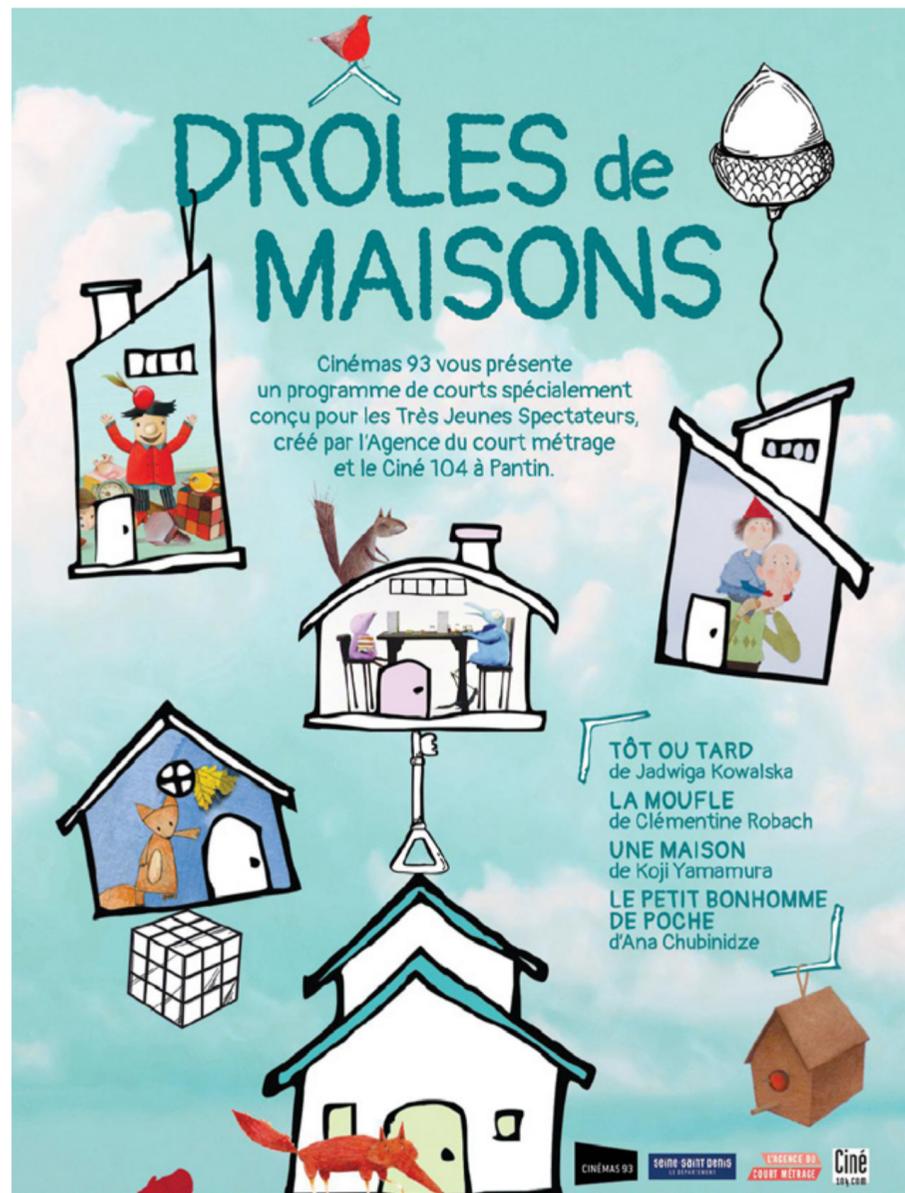
s'installe confortablement, on baisse la lumière, etc. On se prépare car quelque chose va commencer.

Pendant la séance, les adultes doivent être tout aussi attentifs que les enfants à ce qui se passe. Leur comportement est très important car il va créer une atmosphère particulière, une attention commune. Il faut éviter de parler pendant les films, d'expliquer ou d'émettre des jugements (c'était super, c'est drôle, etc.). On laisse alors les films faire leur travail dans l'imagination des enfants, qui trouveront chacun un sens personnel à ce qu'ils ont vu. Enfin, la séance a une fin qu'il faut marquer. On n'est pas obligé d'applaudir si les enfants ne le font pas spontanément, il faut les laisser réagir.

La médiation par un.e animateur.trice de séance : celui.celle qui montre

La projection de films avec des tout-petits est un moment joyeux et ludique partagé avec les adultes. Pour incarner la séance, on peut choisir un.e animateur.trice qui va être identifié.e par les enfants comme le passeur des images, celui qui montre.

Outils de médiation en salle de cinéma : comment montrer des films aux tout-petits ?



Pour rendre l'expérience de la projection plus palpable pour les enfants et contribuer à créer une ambiance rassurante, on peut utiliser des objets, des livres, des peluches, des instruments de musique en lien avec les films, qui pourront être touchés par les enfants après la séance.

Objectifs

- Appréhender la salle de cinéma : apprivoiser l'obscurité et la peur du noir.
- Ritualiser la séance et créer une ambiance rassurante
- Mettre les enfants en conditions pour accueillir les films.
- Introduire chaque film en incarnant la séance.

Piste d'exploration

LA MAISON-VEILLEUSE : EXEMPLE D'OUTIL DE MÉDIATION AUTOUR DU PROGRAMME DRÔLES DE MAISONS*

Dans le programme *Drôles de maisons* le lien entre les films est simple et familier pour les enfants : c'est la maison. La petite maison en carton est un objet de médiation idéal, elle est familière et intrigante à la fois. On peut placer une veilleuse à l'intérieur qui reste allumée tout le temps de la séance, comme une présence rassurante. On place la maison à côté de l'écran pour qu'elle soit visible par les enfants, mais pas accessible tout de suite pour

éviter qu'ils ne s'en approchent pour jouer. Cela pourra plutôt être proposé à la fin de la séance.

On cache dans la maison des objets, peluches, instruments de musique que l'on aura choisis en rapport avec les films. Un objet par film suffit. En début de séance, l'animateur.trice peut jouer avec l'aspect intrigant de la maison : regarder à l'intérieur par la fenêtre ou la porte, faire semblant de frapper, se demander qui y vit, puis ouvrir la porte de derrière (celle que les enfants ne voient pas) et avant chaque film, sortir un objet de la maison, qui annonce le film suivant. L'animateur.trice présente l'objet aux enfants, le pose à côté de la maison et explique son lien avec l'histoire à laquelle les enfants vont assister. Les objets s'accumulent devant la maison au fil de la séance, rappellent chacun des films et tissent un lien entre eux. Ils sont la trace qui reste de la projection. À la fin de la séance, on range tous les objets dans la maison, on éteint la veilleuse à l'intérieur et on marque ainsi la fin.

Ici, la maison est directement en lien avec le thème du programme, néanmoins l'outil de médiation qu'elle représente fonctionne avec n'importe quel programme de courts métrages destiné aux très jeunes enfants. Il conviendra simplement d'adapter les objets aux différents films proposés.

* *Drôles de maisons* est un programme de quatre courts métrages spécialement conçu pour les très jeunes spectateurs, créé par L'Agence du court métrage et le Ciné 104 à Pantin. Il propose une approche sensible, poétique et comique des animaux et de leur habitat. Au fil de ce

Outils de médiation en salle de cinéma : comment montrer des films aux tout-petits ?



programme, les enfants découvrent des maisons pas comme les autres et de drôles de personnages : un écureuil, une chauve-souris, un ours, une petite souris, des oiseaux imaginaires et un minuscule bonhomme de poche. Tous cohabitent dans des maisons farfelues où règnent l'amitié et l'imagination.

Les films

Tôt ou tard de Jadwiga Kowalska
La Moufle de Clémentine Robach
Une Maison de Koji Yamamura
Le Petit Bonhomme de poche d'Ana Chubinidze

⊕ Pour aller plus loin

La page dédiée du site de Cinémas 93 [ici](#)

Ressources



BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995
BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica- Anthropos, 2005



Cinéma et littérature jeunesse

Propositions de Marielle Bernaudeau

Ancienne enseignante et conseillère pédagogique en arts visuels, Marielle Bernaudeau se consacre à la transmission de sa passion des images et du cinéma. Elle anime des ateliers pratiques, mène des actions de formation et développe une pensée sur la pédagogie du cinéma. Elle est également rédactrice du blog *La Fille de Corinthe*.

Les albums sans texte⁷ entretiennent des liens étroits avec le cinéma, particulièrement avec les courts métrages d'animation sans parole qui constituent le contenu de nombreux programmes destinés aux très jeunes spectateurs. Ces deux médias fondés sur une succession d'images sont essentiels à la culture enfantine contemporaine. L'absence de mots permettant à chacun, lecteur et spectateur, d'imaginer son propre récit avec le langage qui est le sien.

ATELIER : LECTURE PARTAGÉE AUTOUR D'UN ALBUM SANS TEXTE

Objectifs

- Laisser libre cours à l'imagination et à la créativité des jeunes enfants
- Favoriser la parole de l'enfant par des échanges langagiers, accueillir des interprétations multiples
- Initier au langage visuel et à ses codes à partir d'images fixes (cadrage, couleur, plan fixe, champ/hors-champ, champ-contrechamp, point de vue, etc.)

Les prolongements pratiques de cette fiche s'appuient sur l'album, **Oh ! Regarde**⁸, conçu par la talentueuse artiste italienne Silvia Borando⁹. Traduit et édité en 2020 par les éditions Didier Jeunesse, l'album initialement sans texte est accompagné dans la version française d'un texte poétique écrit par l'écrivaine Valérie Rouzeau. C'est l'hiver, deux jeunes enfants sont postés derrière une fenêtre. Ils regardent le paysage enneigé qui apparaît tel un écran blanc dans l'encadrement de la fenêtre. Sous leurs yeux, une scène se prépare, le premier protagoniste fait son entrée, un petit rouge-gorge grelottant attire l'attention des enfants...

Pourquoi cet album ?

L'album est construit habilement sur l'alternance de deux plans fixes qui se déroulent successivement à l'intérieur et à l'extérieur d'une maison. Un fond jaune symbolise la chaleur et la lumière du foyer tandis que le froid de l'hiver est représenté par un ciel bleu nuit. Le regard des enfants, leurs expressions et leurs gestes entraînent le récit jusqu'à une chute imprévisible qui remet en cause la lecture initiale. Un suspense haletant entraîne le lecteur à tourner fébrilement les pages, il vit par procuration les émotions ressenties par les deux jeunes enfants.

⁷ Une passionnante introduction sur les albums sans texte ou « tout en images » dans « Focus sur les livres sans texte et leurs innombrables richesses », article d'Isabelle Schoenmaeckers [à lire ici](#)

⁸ Titre original *Guarda Fuori*, édité par minibonbo en 2017

⁹ De nombreux albums de Silvia Borando sont publiés chez Little Urban [à découvrir ici](#)



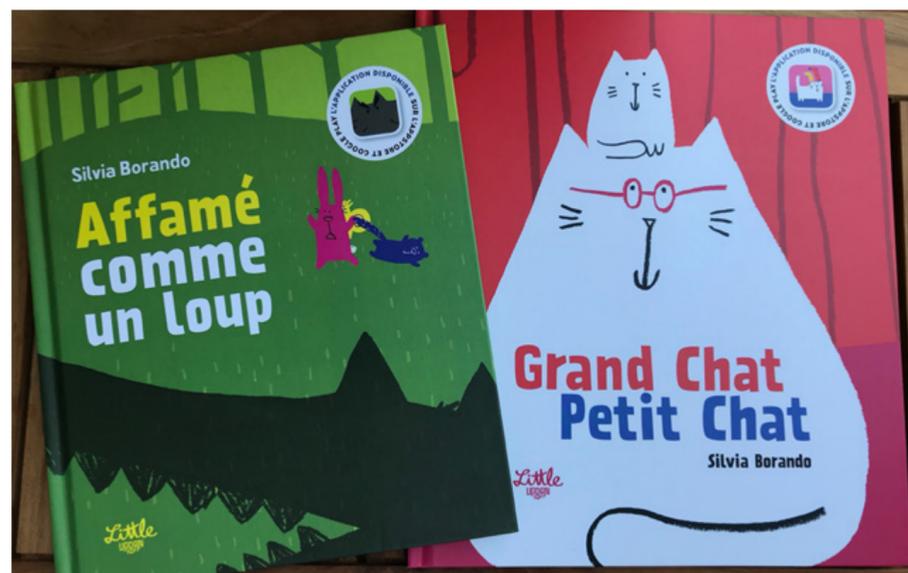
Pistes d'exploration

Les différentes activités proposées ci-dessous peuvent être transposées sur d'autres albums.

- Proposer une première lecture individuelle et silencieuse de l'ensemble des doubles pages de l'album.
- Multiplier les lectures, les enrichir par des échanges sur différents éléments : énumération des personnages et des lieux, description des actions des personnages, déroulement de l'intrigue...
- Lire les émotions qui se dessinent successivement sur le visage des enfants. Faire des hypothèses : pourquoi sont-ils heureux, étonnés, inquiets, enthousiastes ou affolés ? Que s'est-il passé ?
- Mettre l'histoire en mots, improviser des éléments de dialogue entre les différents protagonistes.
- Lire le texte de Valérie Rouzeau, présenter celui-ci comme l'interprétation singulière d'une artiste.
- Dessiner de nouveaux événements en s'aidant des planches mises à disposition par l'éditeur italien [ici](#).

Contraintes pratiques

« L'album muet peut être propice à une lecture solitaire, mais il présente également cette caractéristique de générer spontanément une communauté de lecteurs. Il est rare de voir deux têtes penchées sur le même livre avec un texte écrit ; alors que c'est une situation courante pour l'album muet, comme s'il était nécessaire



de rencontrer un interlocuteur pour créer ou partager l'histoire. » (Article [L'album muet: une esquisse de textes dissimulés](#) de Valérie Ducrot dans le recueil *Les nouveaux livres-objets, Le français aujourd'hui*, n°186, Armand Colin, 2014)

La lecture d'un album est particulièrement adaptée dans le cadre familial, l'adulte et l'enfant partageant un moment d'intimité et de complicité autour de ce support matériel que l'enfant peut facilement manipuler.

Dans le cadre collectif, la taille de l'album rend difficile une bonne vision pour un groupe d'enfants. Il est possible alors de scanner les doubles pages et de les projeter. Il est important d'avoir au moins un exemplaire de l'album pour montrer l'objet source des images et de permettre aux enfants d'avoir des moments de manipulation libre.

Ressources



Pour les enfants

- Découvrir d'autres albums de Silvia Borando¹⁰.
- Jouer sur les liens qu'entretiennent deux images qui se succèdent à partir des albums suivants :
Avant, Après, Anne-Margot Ramstein, Matthias Aregui, Albin Michel Jeunesse, 2013
Que s'est-il passé ? Nicolette Humbert, La Joie de Lire, 2013

Pour les grands

- Découvrir d'autres idées d'ateliers dans le [parcours pédagogique « De l'album jeunesse au cinéma d'animation, et vice versa »](#), site Upopi, 2020 [ici](#)
- Lire l'interview « [Valérie Rouzeau, poèmes en bohème](#) », Libération, 5 août 2020 [ici](#)
- Une passionnante introduction sur les albums sans texte ou « tout en images » dans *Focus sur les livres sans texte et leurs innombrables richesses*, article d'Isabelle Schoenmaeckers [à lire ici](#)

¹⁰ De nombreux albums de Silvia Borando sont publiés chez Little Urban : <https://www.little-urban.fr/tag/silvia-borando>



Ombres et lumières

Propositions de Marielle Bernaudeau

Marielle Bernaudeau

Ancienne enseignante et conseillère pédagogique en arts visuels, Marielle Bernaudeau se consacre à la transmission de sa passion des images et du cinéma. Elle anime des ateliers pratiques, mène des actions de formation et développe une pensée sur la pédagogie du cinéma. Elle est également rédactrice du blog *La Fille de Corinthe*.

Nous n'étions pas présents aux premières veillées de l'humanité mais il est probable qu'après avoir maîtrisé le feu, les hommes se mirent à jouer avec lui et réalisèrent ainsi les toutes premières images qui bougent. Et j'aime à penser que ces ombres mouvantes accompagnèrent les premiers récits des conteurs de la préhistoire. Des millénaires plus tard, ce dispositif très simple nous fascine encore. Mettez une source lumineuse derrière un groupe d'enfants, aussitôt leurs doigts se délient, leurs mains se mettent à bouger entraînant leur corps. Une histoire ou un dialogue peuvent alors surgir de ce jeu entre ombre et lumière. Cette fiche se nourrit des rencontres avec les équipes des crèches départementales de la Seine-Saint-Denis.

ATELIER : ET SI ON CRÉAIT UN THÉÂTRE D'OMBRES...

Objectifs

- Apprivoiser l'obscurité et la peur du noir.
- Interroger notre perception du réel.
- Solliciter notre imaginaire.
- Découvrir l'origine des premières images projetées.
- Créer et jouer ensemble.

Pistes d'exploration

Le principe

Des silhouettes sont projetées sur une surface à l'aide d'une source lumineuse.

Les étapes

- **Le choix de l'histoire** : possibilité d'adapter et de mettre en scène des chansons et des comptines connues par les enfants.
- **Les personnages et des éléments du décor** sont fabriqués sur des feuilles de bristol noir. L'intérieur des figures peut être découpé pour mettre en évidence certains détails comme les yeux ou la bouche. Il est aussi possible de coller sur des découpes des feuilles de Rhodoïd coloré. Afin de faciliter la manipulation, les silhouettes réalisées sont constituées d'un seul morceau collé sur une baguette en guise de manche.
- **La mise au point du son** : les voix chantées sont essentielles, ce sont elles qui guident l'apparition et les déplacements des marionnettes. Elles peuvent être accompagnées de bruitages, de jouets musicaux et d'instruments de musique.
- **La préparation** : le spectacle est mis au point par des essais multiples qui permettront de répondre à des questions essentielles : Quelles sources lumineuses utiliser ? À quelle distance doit-on positionner les marionnettes de la source lumineuse et de la surface de projection ? Comment placer les personnes qui manipulent les marionnettes ? Les musiciens sont-ils derrière l'écran ou sont-ils dans la salle avec les spectateurs ?

C'est en pratiquant que les solutions apparaissent !



Prolongements possibles :

Proposer aux enfants de jouer avec des ombres avant et/ou après le spectacle.

Activités individuelles

Pour les plus petits : « Suivre la lumière d'une lampe de poche ». L'adulte manipule une lampe de poche dans une pièce obscure, il réalise des mouvements en variant la trajectoire et le rythme.

À partir de 12 mois : « pointer un objet avec le faisceau lumineux ». L'enfant manipule une lampe, il peut dans un premier temps jouer à l'allumer et l'éteindre puis il peut répondre aux sollicitations d'un adulte qui lui désigne des objets à éclairer.

Pour les plus grands : « Lire un livre avec une lampe frontale »...

Activités en petits groupes :

« La boom des petits » : Poser une source lumineuse sur le sol à deux mètres d'un mur. Mettre de la musique et inviter les enfants à évoluer devant la source lumineuse.

« Devinettes » : Tendre un drap blanc au milieu d'une pièce, disposer les enfants en deux groupes de part et d'autre du drap. À tour de rôle les enfants doivent reconnaître les silhouettes de leurs camarades. Ce jeu peut se prolonger avec des objets mystérieux...





Ressources

Des films :

- *Les ombres chinoises*, Segundo de Chomón, 1908 [à voir ici](#)
- Les films en silhouettes de Lotte Reiniger [à découvrir ici](#)
- Les films en silhouettes de Michel Ocelot [à découvrir ici](#)
- Les ombres chinoises, *Shaun le mouton*, saison 3, épisode 18, 2013, Studio Aardman, DVD Studiocanal, volume 5, 2015

Des livres :

BEAU, Philippe. HACKEL, Margot. *Les ombres, c'est magique !, Un rêve de cinéma*. Paris, Éditions à dos d'âne, 2017

COLLECTIF. *Du praxinoscope au cellulo ; un demi-siècle de cinéma d'animation en France (1892-1948)*, Paris, Scope, 2007

DELAFOSSÉ, Claude. *Les animaux dans la nuit*, Paris, 2008, Gallimard Jeunesse, Nouvelle édition de l'ouvrage paru en 1997 sous le titre *J'observe les animaux dans la nuit*. Série avec lampe magique, Mes Premières découvertes.

DELEBECQUE, François. *imagiers* [à découvrir ici](#)

GOERIG-HERGOTT, Frédérique (sous la direction de). *Lanternes magiques : le monde fantastique des images lumineuses*, Colmar : Musée d'Unterlinden, 2008

IMBEAU, Élodie. *Lanternes magiques*, Arles : Actes Sud Junior, Paris : La Cinémathèque Française, 2006

JANKELIOWITCH, Anne., CHEDRU, Delphine. *Les petits animaux de la nuit*. Paris, La Martinière Jeunesse, 2016

MANNONI, Laurent. *Le Grand Art de la lumière et de l'ombre*. Archéologie du cinéma, Paris, Nathan, 1995

MANNONI, Laurent. PESENTI CAMPAGNONI, Donata. *Lanterne magique et film peint : 400 ans de cinéma*, Paris : Éditions de la Martinière, Cinémathèque française, 2009

PERRIAULT, Jacques. *Dialogues autour d'une lanterne. Une brève histoire de la projection animée*, Paris, L'Harmattan, 2013

PRIEUR, Jérôme. *Séance de lanterne magique*, Paris, Gallimard, 1985

VIVIE, Jean. *Prélude au Cinématographe, de la préhistoire à l'invention*, Paris, L'Harmattan, 2006

ZAVARO, Alice. *Tout s'éclaire !* Éditions Voce Verso, 2016 [à découvrir ici](#)

Sur les lanternes magiques :

Le catalogue de la collection de plaques de lanterne magique de la cinémathèque française [à parcourir ici](#)

Le catalogue de la collection d'appareils de la cinémathèque française [à parcourir ici](#)

Histoire des projections lumineuses, site de Patrice Guérin [à lire ici](#)

Trois parcours pédagogiques proposés par CICLIC :

Ombres et lumières [à découvrir ici](#)

À la découverte du pré-cinéma [à parcourir ici](#)

Aborder le cinéma avec de jeunes enfants [à découvrir ici](#)



Ateliers tactiles

Propositions de Cécile Petitet

Cécile Petitet est illustratrice, graphiste, historienne de l'art. Elle a une longue expérience de conception et d'animation d'ateliers culturels et d'art plastique auprès de divers publics dans les crèches, écoles, médiathèques, centres de loisirs, musées, maisons de quartier...

« La méthode Munari » : une source d'inspiration

« NE TOUCHE PAS ! » Combien de fois les enfants entendent-ils cet ordre ? Personne ne dirait : ne regarde pas, n'écoute pas, mais il semble que pour le toucher cela soit différent, beaucoup pensent que l'on peut s'en passer.

Quand un enfant de quelques mois se promène dans la maison, à quatre pattes comme un chat, touchant les carreaux froids, le tapis doux, le bois tiède, le mur rugueux, la balle ronde qui s'échappe de tous les côtés, le très léger tissu de son vêtement, la joue de sa maman... il apprend une multitude de choses. »¹¹

C'est ainsi que Bruno Munari (1907-1998), artiste, designer, poète, auteur de livres pour enfants, de livres objets, et pédagogue, introduit son texte pédagogique *Les Ateliers tactiles*. Ce livre met le sens du toucher au cœur des apprentissages des jeunes enfants par le biais d'ateliers ludiques et créatifs. L'artiste déplore en effet que le toucher soit négligé notamment dans l'éducation scolaire, contrairement à l'éducation visuelle et verbale, voire littéraire. Pour lui, l'expérience tactile est pourtant indissociable de la connaissance du monde ; le toucher est même le sens le plus utilisé par le jeune enfant.

À partir des années 1940, Munari crée des livres pour enfants qui

révolutionnent le genre en mettant en exergue l'image, la couleur, le format, le matériau même du livre, plus que le traditionnel texte qui dominait, jusque-là, dans la littérature enfantine.

Les emblématiques *I Prelibri*, (*Les Prélivres*)¹², un ensemble de douze petits livres carrés sans texte et composés de multiples matériaux et de graphismes simples, paraissent en 1980. Parallèlement, Munari met en place ses premiers ateliers pour les enfants, préfiguration de ce qui sera nommé « la méthode Munari ». Dans ces ateliers, d'innombrables matériaux et objets invitent les enfants à expérimenter tous leurs sens et en particulier, leurs sensations tactiles. Ils réalisent des « tables tactiles » et autres « sculptures » qui mêlent de multiples matériaux présentant textures, couleurs, formes différentes¹³.

ATELIER TACTILE ET CINÉMA

Matière visuelle par excellence, le cinéma d'animation recèle une dimension tactile ou en tout cas sensorielle plus importante encore que le cinéma en prise de vue continue. Les techniques utilisées — crayons, papiers, objets, et matériaux divers — ont une présence physique qui enrichit la seule vision.

¹¹ Bruno Munari, *Les Ateliers tactiles*, éditions Les Trois Ourses, 2011, p. 3.

¹² *I Prelibri*, (*Les Prélivres*), édition quadrilingue italien-anglais-français-allemand. Mantoue : Corraini, 2002.

¹³ Cf. le film d'archive : *Bruno Munari - Giocare con l'arte a Prato - Laboratorio Liberatorio* on Vimeo <https://vimeo.com/400715518>

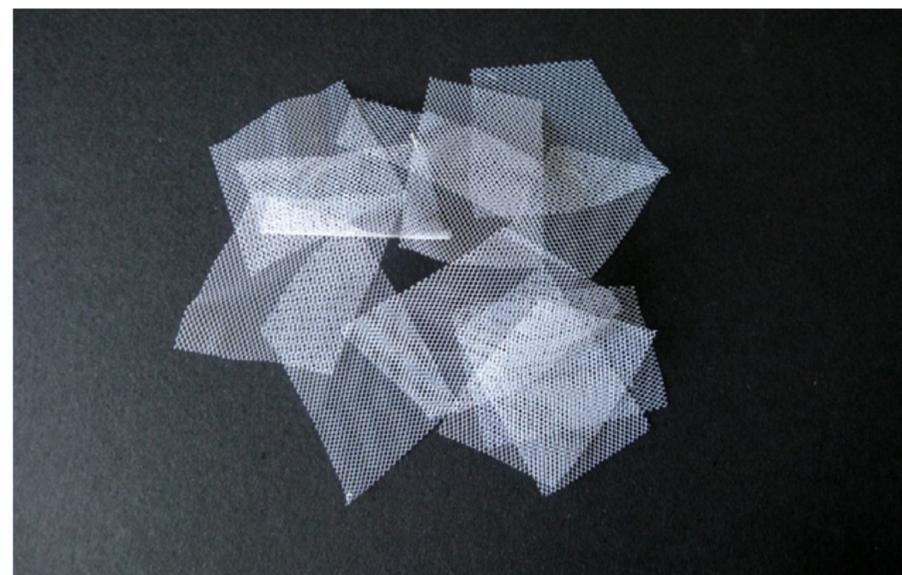
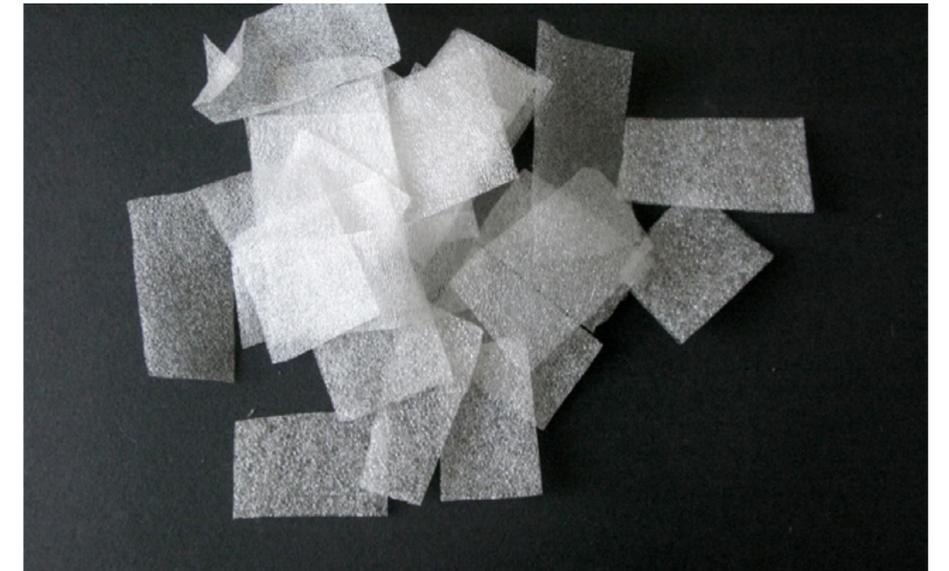


Dans le cadre du dispositif *Ma Première Séance*, Cinémas 93 a proposé des ateliers tactiles aux classes maternelles, suite à la projection du court métrage d'animation tchèque, *L'Arbre de Noël* de Hermina Tyrlova (1968).

À partir d'une sélection de photogrammes extraits du film, un dialogue s'instaure autour des matières utilisées pour la réalisation du film : de quoi est-il fait ? Que veut-il évoquer comme atmosphère ? Les métamorphoses de la laine-neige qui compose le décor rythment le film et les petits spectateurs se laissent prendre au piège de l'illusion.

Les enfants sont invités à verbaliser leurs expériences sensorielles : la neige, c'est froid, glacé, doux, poudreux, liquide, léger, ça crisse, glisse, s'enfonce, durcit... Et la laine ? C'est chaud, c'est doux, ça gratte, c'est souple, mou, léger, lourd...

Pour enrichir la discussion et préciser les sensations, de grands livres accordéons faits de différents matériaux blancs, translucides ou transparents (polystyrène, papier bulle, tissu pailleté, plastique transparent, fausse et vraie fourrure, satin, moquette, etc.), sont dépliés. Les enfants sont invités à toucher, tâter, manipuler et même écouter les matériaux. En se déplaçant sur la bande, les doigts rencontrent au fur et à mesure du déroulé différentes matières et sensations, et tel le film, une histoire tactile linéaire se crée. Ils perçoivent des contraires thermiques : froid-chaud, des textures opposées au toucher : doux-rugueux, accidenté-lisse, mou-dur, souple-rigide, des sensations auditives différentes : silencieux-bruyant, crissant-craquant, etc.





Enfin, les enfants créent leur propre bande tactile en choisissant et collant sur une bande de coton blanc différents matériaux à leur disposition. Chacun compose la bande selon ses penchants : certains optent pour une « écharpe » qui rassemble de façon exhaustive tous les matériaux, d'autres préfèrent alterner les sensations de chaud et de froid, d'autres enfin choisissent les matériaux qui leur semblent les plus plaisants à la vue ou au toucher. Chacun peut ensuite raconter l'histoire tactile de sa bande en y faisant cheminer ses doigts. Les enfants sont invités à rapporter cette histoire tactile à la maison et à la conter en famille.

Pistes d'exploration (ateliers tactiles sans références cinématographiques)

Des livres d'art et de jeux, pour introduire les ateliers :

- Des imagiers
- Les livres tactiles des éditions Les Doigts qui rêvent
- *Du coq à l'âne, les animaux racontent l'art* de Claire d'Harcourt, Seuil Jeunesse, 2002,
- *Drôles de peaux* de Bios, éditions la Martinière jeunesse, 2013
- *À poils ou à plumes ?* de Stéphane Frattini, Milan, 2008
- *De toutes les matières* de Béatrice Fontanel, Palette, 2008...

Artistes en lien : Jean Dubuffet, Pablo Picasso, Max Ernst, Antoni Tàpies, Miguel Barcelo, Andy Goldsworthy...

Atelier 1: Trottoirs-plages-sols

Gestes et pratiques : toucher, sentir, collecter, graver/enfoncer/imprimer dans l'argile

Matériel : argile, matériaux naturels (gravier, caillou, petites branches, sable, coquillages, galets, pommes de pin...), rouleaux pour modelage

On présente aux enfants différentes matières naturelles (cailloux, galets, sable, coquillages, bouts de bois et de branches, pommes de pin etc.) dans des bacs que chacun peut venir toucher : c'est doux, c'est fin, c'est petit, c'est gros, c'est pointu, etc. Les enfants ont chacun devant eux une plaquette d'argile fraîche. Dans un premier temps, ils gravent, creusent, impriment leurs doigts ou des objets sur la plaquette. Puis ils collectent les matériaux de leur choix et viennent les incruster dans l'argile pour créer une surface richement texturée tels les tableaux de Jean Dubuffet et Antoni Tàpies. Un petit paysage éphémère prend forme.

Atelier 2: Frottage/Tamponnage

Gestes et pratiques : toucher, sentir, collecter, frotter à la craie, imprimer, tamponner

Matériel : matériaux et objets texturés (feuilles d'arbres, écorces, grilles, carton ondulé, osier/fibres tressées, filets, toile de jute, oranges, etc.), pastels secs, pastels gras, peinture, feuilles de croquis

Les différentes matières sont stockées dans un sac. Les enfants plongent la main dans le sac pour découvrir du bout des doigts



et manipuler les différentes textures et matières et décrivent leur sensation, puis sortent la matière de leur choix. La matière est fixée sur la table et une feuille de papier est placée dessus. À l'aide de craies, les enfants frottent la matière à travers la feuille et voient apparaître la texture de leur matière. Le jeu et la composition continuent en allant piocher une autre matière ; la technique change : les enfants imbibent la matière ou l'objet de peinture et le pressent sur la feuille pour imprimer ses reliefs.

Atelier 3 : À poils et à plumes

Gestes et pratiques : toucher, caresser, collecter, coller

Matériel : matériaux texturés rappelant les pelages d'animaux (peluches différentes, skaï, cuir, plumes, tissus, matières plastiques), colle blanche et petits pinceaux à colle, feuilles Canson sur lesquelles sont pré-dessinés des masques d'animaux ou des animaux.

Des échantillons des différentes matières sont présentés aux enfants pour qu'ils viennent les caresser comme ils le feraient avec des animaux. On peut jouer à imiter les animaux qu'on croit reconnaître. Puis les enfants ont chacun une feuille sur laquelle est dessiné un animal en entier ou bien sa tête, ils collectent dans des assiettes des petits morceaux des différentes textures puis les disposent sur le dessin avant de les coller et ainsi constituer le pelage imaginaire de leur animal.

Atelier 4 : Land art

Gestes et pratiques : toucher, sentir, collecter, composer

Matériel : éléments ramassés par les enfants dans la nature, feuilles de Canson blanc.



Cet atelier de glanage d'éléments de la nature est adapté aux structures situées à proximité d'un parc ou d'un jardin (et aux beaux jours : automne, printemps, été). Les enfants cueillent, collectent des éléments qu'ils trouvent autour d'eux et les rassemblent sur leur feuille en composant des formes à plat ou en volume. On prend des photos de chaque œuvre éphémère ainsi créée.

Ressources



Bibliographie sélective des livres tactiles, didactiques et livres-objets pour enfants de Bruno Munari traduits en français (la plupart sont épuisés mais se trouvent dans les bibliothèques) :

Dans la nuit noire, Édition Les Grandes Personnes, 2012
(1^{re} édition italienne : Muggiani, 1956)

Dans le brouillard de Milan, Seuil jeunesse, 2000
(1^{re} édition italienne : Lucini, 1968)

Des roses dans la salade, Les Trois Ourses, 2007
(1^{re} édition italienne : Einaudi, Turin, 1974)

Les Prélivres, I Prelibri, livre d'artiste, Corraini, 2003
(1^{re} édition italienne : Danese, Milan, 1980)

Les ateliers tactiles, Les Trois Ourses, 2011,
(1^{re} édition italienne : Corraini, 2004)

Les livres de Bruno Munari, Giorgio Maffei, Les Trois Ourses, 2009
(Catalogue exhaustif des ouvrages créés par Munari)

Site internet *Les doigts qui rêvent* :

<https://ldqr.org>



Le son au cinéma

Propositions d'Anne-Sophie Lepicard

Anne-Sophie Lepicard a été coordinatrice du dispositif *Collège au cinéma* dans le Val-de-Marne et programmatrice du festival *Ciné Junior 94* pendant 10 ans. Elle est également l'auteure de plusieurs courts métrages et documentaires pour la radio. Forte de ces expériences, elle est aujourd'hui formatrice indépendante.



Le cinéma raconte des histoires en images et... en sons. Souvent oubliés dans l'approche d'un film, ils ne sont pourtant pas de simples éléments additifs, mais participent pleinement à créer une ambiance et des émotions. Ce jeu de décalage, de tension ou d'adéquation avec les images peut également être une entrée ludique dans le cinéma pour les tout-petits. Les activités ci-dessous proposent d'explorer cette relation images-sons et d'initier les petits spectateurs à sa richesse artistique à travers deux grands axes : « Écouter » et « Produire des sons ».

ATELIER: ÉCOUTER ET PRODUIRE DES SONS

Pistes d'exploration

ÉCOUTER

Fermer les yeux...

L'écoute est une école de la concentration et de l'attention au monde et à l'autre. Elle peut commencer à s'exercer très simplement lors d'un temps calme :

- en invitant les enfants à fermer les yeux et à écouter l'environnement immédiat. À l'issue de cette écoute d'une minute environ, on leur demande de formuler librement ce qu'ils ont entendu. Selon l'âge des enfants, on peut affiner l'expérience avant l'écoute en l'orientant ou après, en leur demandant de préciser par exemple, quels sons sont produits par des humains

- ou des machines, lesquels viennent de l'intérieur ou de l'extérieur.
- en proposant un « coin écoute » comme il y a un « coin lecture » ou un « coin cinéma », ou encore une écoute collective comme il y a un moment collectif d'écoute d'une histoire. L'écoute peut se faire de façon assise et concentrée ou debout, en déambulant et en s'imaginant dans le lieu évoqué par le son. L'activité peut être prolongée en partageant des hypothèses sur ce qui a été entendu et les sensations associées, par le dessin pour commencer à mettre des images sur les sons.

NB : dans le cas d'un « coin écoute », il faut prévoir un ou deux casques reliés à un lecteur de playlist.

👍 Nous conseillons

Pour cette activité la série *Amazônia* de Félix Blume en 10 x 3 mn [disponible ici](#)

On peut aussi puiser dans la série *Fermez les yeux* [ici](#)

Écouter avant de voir

L'écoute aveugle consiste à faire écouter l'extrait d'un film sans les images puis à demander aux enfants de formuler des hypothèses de natures diverses selon le moment choisi. Par exemple, s'il s'agit d'une ambiance (c'est-à-dire d'un continuum sonore qui caractérise un lieu), on peut s'interroger sur les différents sons dont elle est composée, le lieu qu'elle raconte ; si l'on entend des voix, on peut essayer de caractériser les personnages (enfant/adulte, masculin/



féminin...) puis de les imaginer. Les hypothèses peuvent être formulées à l'oral ou par dessin, ce qui permet de commencer à associer des images aux sons. On laissera de préférence les enfants formuler leurs hypothèses sans diffuser les images du film, afin de stimuler leur imaginaire. Par ailleurs, la mémoire de ce qu'ils auront entendu sera active pendant la découverte de l'œuvre au cinéma et on pourra d'autant plus facilement revenir dessus ensuite.

Associer les images et les sons: le loto sonore

- Autour d'un film ou d'un programme: en séance après la projection, les enfants disposeront, individuellement ou par équipe, de photogrammes qu'ils devront associer à un son du film. Cette activité suppose le choix d'une œuvre dont la bande sonore est composée de sons qu'on peut facilement délimiter dans le temps (et pas seulement d'une ambiance en continuum). Il faut également disposer du fichier du film pour l'extraction des images et des sons.
- En corpus libre: on peut aussi construire cette activité autour d'un corpus libre, avec des sons librement téléchargés (par exemple [sur ce site](#)) et des images issues de sources diverses. La littérature jeunesse peut par exemple être une excellente source pour travailler autour d'un univers ou d'un auteur, éventuellement en complément d'un film associé. Ce support ludique permet d'échanger sur les sons de manière objective (volume, grave/aigu, fréquence de ce type de son dans l'environnement des enfants...) et subjective (agréable ou pas à l'oreille?) ou, s'il s'agit d'un film, sur le moment concerné et le rôle du son à ce moment.

PRODUIRE

Après avoir exercé leur attention aux sons en écoutant leur environnement sonore et des œuvres sans images, produire des sons sur des images permettra aux enfants de comprendre comment on distingue les deux sources lorsqu'on fabrique un film, afin de jouer sur leurs adéquations et décalages.

... un son

Il s'agit de proposer aux enfants de bruiteur une image ou une très courte séquence. On peut commencer avec des bruitages simples qui ne nécessitent pas d'instrument ou d'outil, à commencer par tout ce que la voix permet: tousser, ronfler, pleurer, rire, chanter... On encourage ainsi les enfants à jouer avec leur voix pour s'approprier un personnage et le timbre qui lui correspond (grave/aigu, variations de volume...).

On peut aussi expérimenter des bruitages nécessitant divers objets. Il peut s'agir de l'objet vu à l'image (instrument de musique par exemple) ou, comme c'est souvent le cas dans le bruitage, d'un objet différent mais qui va permettre de produire le son de ce qui apparaît à l'image: un appeau pour le chant d'un oiseau, une guimbarde pour le son d'un ressort... Les enfants sont ainsi sensibilisés à la distinction entre les sources visuelles et sonores. Les bruitages évoqués ci-dessus et de nombreux autres sont à retrouver [ici](#).

Cet atelier peut se faire en prolongement direct du loto sonore, en reprenant certaines images dont on va cette fois produire le son.



Conditions et matériel requis :

L'atelier se fait de préférence en petit groupe (10-12 enfants maximum). On projette si possible l'image ou les images que l'enfant va bruite avec un vidéoprojecteur. Si on se sent à l'aise techniquement, on peut enregistrer le son mais ce n'est pas indispensable. En revanche, il est très fortement conseillé d'amplifier le son, soit lors de la prise de son si on n'enregistre pas (micro relié à un amplificateur), soit lors de la réécoute si l'on a enregistré.

... une bande-son

Selon le principe décrit ci-dessus, les enfants vont produire un ensemble de sons sur une séquence d'images fixes qui peuvent être issues d'un film (on peut simplement utiliser la capture d'écran) ou d'un album jeunesse, afin d'en fabriquer la bande-son (voir « Pour aller plus loin » : un exemple d'album jeunesse transformé en « histoire à écouter »). On va réfléchir avec les enfants sur les sons à produire puis les enregistrer successivement et indépendamment. Cela permet ensuite de les rentrer dans un logiciel de son ou de montage pour les mixer sur les images.

Ce dispositif demande les mêmes conditions que décrites ci-dessus (petit groupe, vidéoprojecteur) mais l'enregistrement est dans ce cas indispensable. Quelques compétences techniques supplémentaires sont également nécessaires pour monter et mixer les sons, mais on peut commencer par quelque chose de court et un nombre de sons restreint à enregistrer. Si on est à l'aise techniquement, on peut aussi faire le même atelier sur une séquence en images animées (et non fixes), ce qui nécessite d'avoir le fichier du film à disposition.



Ressources

Autres propositions pour un coin écoute

Trois séries narratives pour les enfants à l'univers sonore particulièrement riche :

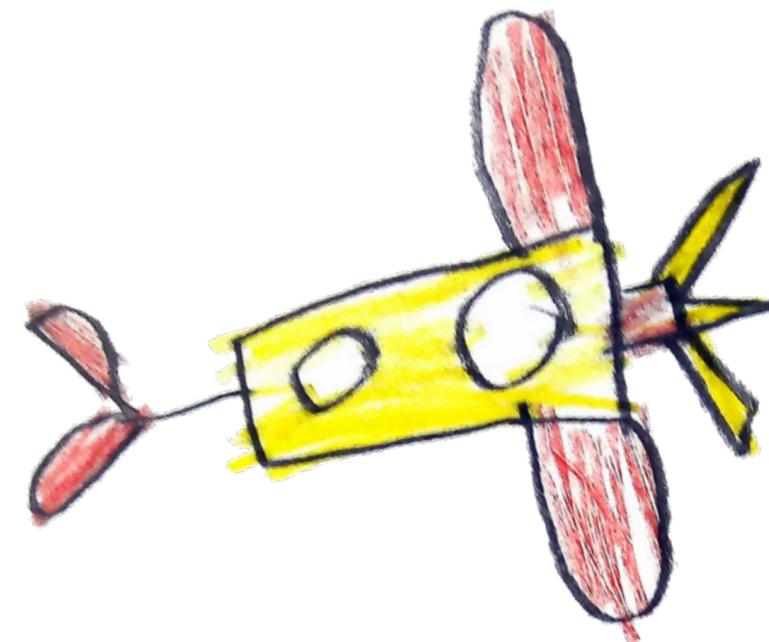
- Les 4 épisodes de *L'Oreille en colimaçon* (émission d'éveil aux sons et à la musique diffusée entre 1978 et 1990 sur France Musique) autour de l'eau, sur YouTube : 1. *L'Orage*, 2. *L'Averse*, 3. *La Fée des eaux*, 4. *Le Musicien des eaux* [à écouter ici](#)
- Les 4 épisodes de la série *Sacha le chat*, également produits par *L'Oreille en colimaçon* et disponibles sur Spotify, en fichier mp3 ou en CD (Éditions Radio France) [à écouter ici](#)
- Une fiction sonore et musicale très inventive en 7 épisodes, *Guillemette* de Julie Bonnie sur Arte Radio [à écouter ici](#)

Pour aller plus loin...

- Une série de 5 épisodes sur **le son au cinéma** [à écouter ici](#)
- Une série de 5 épisodes sur **la prise de son** [à écouter ici](#)
- Un exemple d'album jeunesse transformé en « histoire à écouter », [à visionner ici](#)

Sites et logiciels utiles pour travailler le son

- Faire du montage son avec un logiciel simple d'utilisation : **GarageBand** (gratuit) pour Mac / **Audacity** pour Mac et PC
- Monter, enregistrer, mixer sur son téléphone : **l'appli Kinemaster** très simple d'utilisation
- Couper un fichier son et autres fonctions simples hors montage : mp3cut.net





Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?

Propositions de Laura Cattabianchi

Laura Cattabianchi travaille à la Gaîté Lyrique comme documentaliste et médiatrice multimédia. Dans ce cadre, elle conçoit des ateliers destinés à mettre en avant des contenus numériques et d'autres types de ressources, avec l'objectif de nourrir l'imaginaire des enfants et de replacer le numérique dans un contexte élargi, en établissant des liens avec des livres, des films, de la musique.

L'usage de tablettes dans les activités à destination de la petite enfance peut s'avérer complémentaire de l'éveil culturel à condition de l'associer à une démarche globale cohérente. Nombre d'applications ou de livres numériques permettent par exemple une approche sensible et concrète des images, du mouvement, de la littérature, des sons... Mais il convient de bien sélectionner les œuvres et outils numériques (qualité artistique, cohérence esthétique et thématique, pertinence des interactions, ergonomie...) et d'adapter leur usage au contexte de l'éveil culturel du très jeune enfant (contenu, attention conjointe, durée).

Objectifs

- Un accès facilité à l'image en mouvement et à sa création, sans outils ou matériels spécifiques.
- Développer ses capacités d'observation et d'analyse.
- S'initier à la création avec des outils intuitifs.
- Titiller l'imaginaire des enfants et encourager un rapport créatif aux écrans.



Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?



Pistes d'exploration

FORMES ANIMÉES

Les ressources

- Court-métrage : [Ronde carrée](#), René Jodoin, ONF, 1961.
- Appli : [Oh ! L'appli de dessin magique](#), Louis Rigaud et Anouck Boisrobert, sur PC, iOS et Android.

Les étapes

L'atelier commence avec le visionnage du court métrage **Ronde carrée** de René Jodoin.

On découvre ensuite des formes qui s'animent via l'application **Oh ! L'appli de dessin magique**. Cette application permet de créer des petits dessins animés à partir de dix formes géométriques de différentes couleurs. Selon si on place la forme en haut ou en bas de l'écran, les animations liées à la forme changent. Nous pouvons inventer une histoire avec les enfants en choisissant ensemble les formes et leur position sur l'écran. L'histoire ainsi créée peut être prolongée sur papier à partir de formes colorées et prédécoupées.

DES FORMES QUI FONT DES SONS

Les ressources

- Livre : **Oh ! Un livre qui fait des sons**, Hervé Tullet, Bayard Jeunesse, 2017.
- Appli : [Patatap](#), Jonathan Brandel et Lullatone, sur PC, iOS et Android.

Les étapes

L'atelier commence avec la lecture du livre **Oh ! Un livre qui fait des sons**. On découvre ensuite la composition visuelle et sonore grâce à l'application **Patatap**. **Patatap** est un véritable instrument de musique qui ressemble à un piano composé de plusieurs touches. À chaque touche correspond une forme animée et un son. Il y a une touche cachée qui permet de changer la couleur de l'écran et la gamme des sons, à vous de jouer !

Nous pouvons terminer l'atelier avec une « dictée sonore » et peindre les sons que nous entendons comme dans l'activité proposée [sur la chaîne YouTube de Bayard Éducation](#).

Histoires sonores

Les ressources

- Appli : [Boum !](#), Les inéditeurs, sur iOS et Android.
- Livre : **Bruits**, Marion Bataille, Édition Thierry Magnier, 2005.
- Appli : [Keezy](#), Keezy Corp., sur iOS / [Indigo Beat Maker](#), Indigo Engineering, sur Android.

Les étapes

L'atelier commence avec la découverte de l'application **Boum !** : un récit sans texte fait de bruits et d'images qui défilent sur l'écran à l'horizontal.

Après cette lecture sonore, on crée avec l'aide des enfants le bruitage pour le livre **Bruits** de Marion Bataille. Nous pouvons utiliser l'application **Keezy** ou **Indigo Beat Maker** pour enregistrer les bruits produits par les enfants. Ces applications permettent

d'enregistrer des pistes musicales et de les mixer ensemble pour créer des ambiances sonores ou de la musique. Nous pouvons prolonger l'atelier en choisissant d'autres livres à sonoriser ou créer des bruits à partir de dessins réalisés par les enfants.

Contraintes pratiques

- Bien connaître son matériel : tablette iOS ou Android ?
- Bien choisir le câble et l'adaptateur si on relie la tablette à un vidéoprojecteur.



Ressources

Des applis

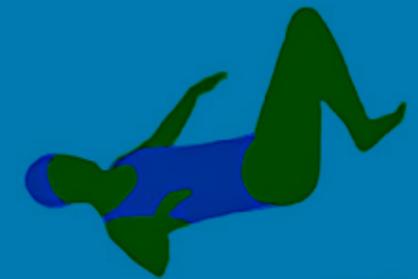
- **Sound Box (Boîte à son)**, SAGO mini, sur Mac, Android et Windows 8.
- **Trope**, Brian Eno et Peter Chilvers/Opal, sur Mac.
- **Singing Fingers**, Beginner's Mind, sur Mac.
- **Ma petite fabrique à histoires**, e-Toiles éditions / Casterman, sur Mac et Android.

Des livres

- CZERWINSKA-RYDEL, Anna. IGNERSKA, Marta. **Ça va jouer !**, Éditions Wydawnictwo Format, 2016.
- GIBERT, Bruno. **Ma petite fabrique à histoires**, Paris, Autrement jeunesse, Casterman, 2004.



Ressources





Ressources

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE

« Parole scientifique »

BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Éditions du Seuil, 1977

BERGALA, Alain. *L'Hypothèse cinéma*. Paris, Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002

BRUNER, Jerome. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz, 2012

BRUNER, Jerome. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, 1991

CITTON, Yves. *Pour une écologie de l'attention*. Paris, Éd. du Seuil, 2014

FREUD, Sigmund. *Au-delà du principe de plaisir*. Paris, Payot, 2010

GRATIER, Maya. *Raconter en chantant : musicalité et narrativité au cœur du développement humain*, Le Furet N°72, 2014

GRATIER, Maya. *Du rythme expressif à la narrativité dans l'échange vocal mère-bébé*, Champ psychosomatique, Éditions L'Esprit du temps, 2009

GRATIER, Maya. *La mélodie avant les mots ? Le rôle de la voix dans les premiers échanges sociaux du nourrisson*, in *Les plis de la voix* sous la direction de M. de Gaudemar, Lambert-Lucas, 2013

GODELIER, Maurice. *L'imaginé, l'imaginaire & le symbolique*. Paris, CNRS Éditions, 2015

HARRIS, Paul L. *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris, Retz, 2007

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens, une étude sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1995

KORCZAK, Johan. *Quand je redeviendrai petit*, Fabert Éditions, 2013

MARINOPOULOS, Sophie. *Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent*.

Ministère de la culture, Mission culture petite enfance et parentalité, rapport 2019 [à lire ici](#)

PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976

WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité, l'espace potentiel* (1971), Paris, Gallimard, 1975, réédition Folio Essais 2002

Par intervenants

Arlette Streri

STRERI, Arlette. *Voir, atteindre, toucher : les relations entre la vision et le toucher chez le bébé*, Paris, PUF, 1991

STRERI, Arlette. *Développement cognitif du nourrisson* avec Roger Lécuyer et Marie-Germaine Pêcheux, Paris, Nathan, 1999

STRERI, Arlette. *Toucher pour connaître. Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle* avec Yvette Hatwell et Édouard Gentaz, Paris, PUF, 2000

STRERI, Arlette. *Comment voient les bébés ?* avec Sylvie Chokron, Paris, Éditions Le Pommier, 2012

Les jeunes enfants, les livres d'images et les animations vidéo, conférence d'Arlette Streri dans le cadre de la Fête du livre jeunesse à Montbrison, 2014, [à lire ici](#)

STRERI, Arlette. *Ce nouveau-né qui est en nous*, Paris, Éditions Hermann, 2017

Bernard Golse

GOLSE, Bernard. *Le développement intellectuel et affectif de l'enfant*, Paris, Masson, 1992

GOLSE, Bernard. *Du corps à la pensée*, Paris, PUF, 1999

GOLSE, Bernard. *Les destins du développement chez l'enfant*, Toulouse, Érès, 2010, réédition 2019

Evelio Cabrejo Parra

CABREJO PARRA, Evelio. *Langage et activités psychiques de l'enfant* avec René Diatkine, Paris, Éditions Papyrus, 2004

CABREJO PARRA, Evelio. *Le bébé est un linguiste qui s'ignore* in *Premiers récits Premières conquêtes*, Paris, Éditions ACCES, 2008

Petite enfance et construction de la langue orale, Evelio Cabrejo Parra (note complémentaire à la conférence de 2014), [à lire ici](#)

Gilles Brougère

BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995

BROUGÈRE, Gilles. *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica-Anthropos, 2005

BROUGÈRE, Gilles. *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*, Paris, Nouveau monde, 2015

Autres intervenants

NEMOZ-RIGAUD, Marie-Odile. *Des artistes et des bébés*, Paris, Érès, 2012

RAYNA, Sylvie (sous la direction de). *Avec les familles dans les crèches. Expériences en Seine-Saint-Denis*, Toulouse, Érès, 2016

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE

« Prolongements pratiques »

Le « coin cinéma »

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma*, Paris, Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002

HARRIS, Paul L. *L'imagination chez l'enfant*, Paris, Retz, 2007

STIEGLER, Bernard. *La technique et le temps 2, La désorientation*, Paris, Éditions Galilée, 1996

La scolarisation des enfants de moins de 3 ans – Un aménagement de l'espace bien pensé (ressource Eduscol) [à lire ici](#)



Ressources

Parcours pédagogiques autour des [jouets optiques](#) (objets du pré-cinéma) et du cinéma d'animation [cinéma d'animation](#)

Cinéma et littérature jeunesse

Parcours pédagogique « De l'album jeunesse au cinéma d'animation, et vice versa », site Upopi, 2020 [à découvrir ici](#)

Ombres et lumières

BEAU, Philippe. HACKEL, Margot. **Les ombres, c'est magique !**, Un rêve de cinéma. Paris, Éditions À dos d'âne, 2017

COLLECTIF. **Du praxinoscope au cellulo ; un demi-siècle de cinéma d'animation en France (1892-1948)**. Paris, Scope, 2007

DELAFOSSÉ, Claude. **Les animaux dans la nuit**, Paris, 2008, Gallimard Jeunesse, Nouvelle édition de l'ouvrage paru en 1997 sous le titre **J'observe les animaux dans la nuit**. Série avec lampe magique, Mes Premières découvertes

DELEBECQUE, François. **Imagiers** [à découvrir ici](#)

GOERIG-HERGOTT, Frédérique (sous la direction de).

Lanternes magiques : le monde fantastique des images lumineuses, Colmar : Musée d'Unterlinden, 2008

IMBEAU, Élodie. **Lanternes magiques**. Arles : Actes Sud Junior, Paris : La Cinémathèque Française, 2006

JANKELIOWITCH, Anne. CHEDRU, Delphine. **Les petits animaux de la nuit**. Paris, La Martinière Jeunesse, 2016

MANNONI, Laurent. **Le Grand Art de la lumière et de l'ombre. Archéologie du cinéma**. Paris, Nathan, 1995

MANNONI, Laurent. PESENTI CAMPAGNONI, Donata. **Lanterne magique et film peint : 400 ans de cinéma**. Paris : Éditions de la Martinière, Cinémathèque française, 2009

PERRIAULT, Jacques. **Dialogues autour d'une lanterne. Une brève histoire de la projection animée**. Paris, L'Harmattan, 2013

PRIEUR, Jérôme. **Séance de lanterne magique**. Paris, Gallimard, 1985

VIVIE, Jean. **Prélude au Cinématographe, de la préhistoire à l'invention**. Paris, L'Harmattan, 2006

ZAVARO, Alice. **Tout s'éclaire !** Éditions Voce Verso, 2016 [à découvrir ici](#)

Sur les lanternes magiques :

Le catalogue de la collection de plaques de lanterne magique de la cinémathèque française [à consulter ici](#)

Le catalogue de la collection d'appareils de la cinémathèque française [à consulter ici](#)

Histoire des projections lumineuses, site de Patrice Guérin [à découvrir ici](#)

Trois parcours pédagogiques proposés par CICLIC :

[Ombres et lumières](#)

[À la découverte du pré-cinéma](#)

[Aborder le cinéma avec de jeunes enfants](#)

Ateliers tactiles

Bibliographie sélective des livres tactiles, didactiques et livres-objets pour enfants de Bruno Munari traduits en français (la plupart sont épuisés mais se trouvent dans les bibliothèques) :

Dans la nuit noire, Éditions Les Grandes Personnes, 2012 (1^{re} édition italienne : Muggiani, 1956)

Dans le brouillard de Milan, Seuil jeunesse, 2000 (1^{re} édition italienne : Lucini, 1968)

Des roses dans la salade, Les Trois Ourses, 2007 (1^{re} édition italienne : Einaudi, Turin, 1974)

Les Prélivres, I Prelibri, livre d'artiste, Corraini, 2003 (1^{re} édition italienne : Danese, Milan, 1980)

Les ateliers tactiles, Les Trois Ourses, 2011,

(1^{re} édition italienne : Corraini, 2004)

MAFFEI, Giorgio. **Les livres de Bruno Munari**, Les Trois Ourses, 2009 (Catalogue exhaustif des ouvrages créés par Munari)

Le son au cinéma

- Une série de 5 épisodes sur le son au cinéma [à écouter ici](#)
- Une série de 5 épisodes sur la prise de son [à écouter ici](#)
- Un exemple d'album jeunesse transformé en « histoire à écouter », [à visionner ici](#)

Trois séries narratives pour les enfants à l'univers sonore particulièrement riche :

- Les 4 épisodes de **L'Oreille en colimaçon** (émission d'éveil aux sons et à la musique diffusée entre 1978 et 1990 sur France Musique) autour de l'eau, sur YouTube : **1. L'Orage, 2. L'Averse, 3. La Fée des eaux, 4. Le Musicien des eaux** [à découvrir ici](#)
- Les 4 épisodes de la série **Sacha le chat**, également produits par *L'Oreille en colimaçon* et disponibles sur Spotify, en fichier mp3 ou en CD (Éditions Radio France) [à découvrir ici](#)
- Une fiction sonore et musicale en 7 épisodes : **Guillemette** de Julie Bonnie sur Arte Radio, [ici](#)

Quelles applications pour explorer l'image et le son ?

CZERWINSKA-RYDEL, Anna. IGNERSKA, Marta. **Ça va jouer !** Éditions Wydawnictwo Format, 2016.

GIBERT, Bruno. **Ma petite fabrique à histoire**. Paris, Autrement jeunesse, Casterman, 2004.

REVUES

Spirale, la grande aventure de monsieur bébé [à découvrir ici](#)
Territoires d'éveil [à découvrir ici](#)



Ressources

LIEUX RESSOURCES

ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et Ségrégations) [à découvrir ici](#)

ACTA – Premières rencontres (Biennale européenne en Val-d’Oise autour du spectacle vivant à destination des tout-petits) : [à découvrir ici](#)

Outre de nombreux spectacles pour le très jeune public, Premières Rencontres propose des temps de réflexion entre les professionnels de la création et ceux de la petite enfance.

AFCA (Association Française du Cinéma d’Animation) : [à découvrir ici](#)

Association Pikler Loczy France (pour une réflexion sur l’enfant) : [à découvrir ici](#)

BabyLab Nanterre (fondé par Maya Gratier, afin de mener des études empiriques, expérimentales et observationnelles, en lien avec les expériences que vivent les bébés dans leurs milieux naturels) : [à découvrir ici](#)

Benshi : [à découvrir ici](#)

CICLIC : [à découvrir ici](#)

Cinémas 93 : [à découvrir ici](#)

Cinéma Public/Festival Ciné Junior : [à découvrir ici](#)

CNLJ (Centre national de la littérature pour la jeunesse) [à découvrir ici](#) et leur publication bimestrielle : **La revue des livres pour enfants** [ici](#)

Écrans V.O./Festival Images par images : [à découvrir ici](#)

Enfance et musique : [à découvrir ici](#)

Enfances au cinéma/Mon Premier Festival : [à découvrir ici](#)

EXPERICE Centre de Recherche Interuniversitaire

Expériences Ressources Culturelles Éducation [à découvrir ici](#)

L’Agence du court métrage : [à découvrir ici](#)

L’Agence quand les livres relie [à découvrir ici](#)

La fille de Corinthe : [à découvrir ici](#)

Le fil des images : [à découvrir ici](#)

Le Forum des Images/Tout-Petits Cinéma : [à découvrir ici](#)

Le Furet, petite enfance et diversité : [à découvrir ici](#)

Les demains qui chantent [à découvrir ici](#)

Les Doigts Dans La Prise : [à découvrir ici](#)

Heeza, l’univers du cartoon (jouets optiques, livres, DVD...) : [à découvrir ici](#)

Les pâtes au beurre [à découvrir ici](#)

Passeurs d’images (« Expérimentation Maternelle et cinéma ») : [à découvrir ici](#)

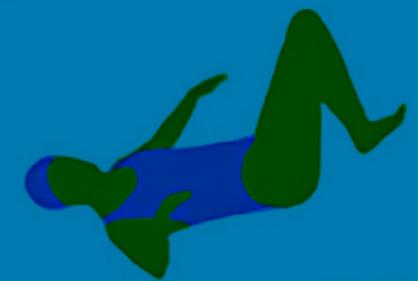
Premières pages [à découvrir ici](#)

Un neuf trois Soleil ! : [à découvrir ici](#)

UPOPI (Université Populaire des Images) – Parcours pédagogiques [à découvrir ici](#)



Index





Index

Index par noms

ALLAG, Fatiha. [46](#), [48](#)
 BATESON, Gregory. [23](#), [87](#)
 BERGALA, Alain. [65](#), [67](#), [87](#)
 BERNAUDEAU, Marielle. [13](#), [25](#), [36](#), [38](#), [65](#), [71](#), [74](#), [96](#)
 BIANCO-LEVRIN, Nicolas. [58](#), [97](#)
 BIAZZO, Natalie. [46](#), [49](#)
 BOIS, Jérémy. [46](#), [48](#), [49](#)
 BONTEMPS, Carole. [46](#)
 BORANDO, Silvia. [71](#), [73](#)
 BOURILLON, Marie. [41](#), [42](#)
 BOUVIER, Nathalie. [41](#), [42](#), [43](#)
 BROUGÈRE, Gilles. [19](#), [22](#), [23](#), [24](#), [27](#), [70](#), [87](#)
 BRUNER, Jerome. [15](#), [17](#), [24](#), [27](#), [87](#)
 CABREJO PARRA, Evelio. [11](#), [13](#), [87](#)
 CATTABIANCHI, Laura. [84](#), [96](#)
 CITTON, Yves. [47](#), [87](#)
 CLARK, Alison. [30](#)
 CYRULNIK, Boris. [16](#)
 DACCO, Chiara. [41](#), [43](#)
 DE SMET, Line. [36](#), [37](#), [38](#), [46](#), [49](#)
 DE SOUSA, Miguel. [54](#)
 DESRUELLE, Émilie. [68](#), [96](#)
 DOMEAU, Patricia. [58](#), [59](#)
 GÉNOT, Sarah. [3](#), [40](#), [41](#), [42](#), [96](#)
 GODELIER, Maurice. [87](#)
 GOLSE, Bernard. [4](#), [5](#), [14](#), [17](#), [87](#)
 GRATIER, Maya. [10](#), [87](#), [89](#)
 HABERBUSCH, Nadège. [23](#), [25](#), [26](#)
 HARRIS, Paul L.. [25](#), [27](#), [67](#), [87](#)
 HENRIOT, Jacques. [26](#), [27](#)

HOUY, Séverine. [46](#), [48](#), [49](#), [96](#)
 KORCZAK, Janusz. [23](#), [27](#), [87](#)
 LAVE, Jean. [22](#)
 LEFOULON, Amélie. [36](#), [38](#), [46](#), [49](#)
 LELION, Myriam. [60](#)
 LEPICARD, Anne-Sophie. [81](#), [96](#)
 MAHLER, Margaret. [16](#)
 MANNONI, Laurent. [76](#), [88](#)
 MARÉCHAL, Camille. [36](#), [37](#), [38](#), [41](#), [43](#), [46](#), [47](#)
 MARIN, Lætitia. [46](#)
 MARINOPOULOS, Sophie. [4](#), [87](#)
 MARSDEN, Bettina. [56](#)
 MORVAN, Catherine. [51](#), [52](#), [53](#)
 MUNARI, Bruno. [77](#), [80](#), [88](#)
 NÉMOZ-RIGAUD, Marie-Odile. [44](#), [45](#)
 OLEKSIK, Jean-Claude. [51](#), [52](#), [53](#)
 PETITET, Cécile. [77](#), [96](#)
 PIAGET, Jean. [25](#), [27](#), [28](#), [87](#)
 PIKLER, Emmi. [14](#), [25](#)
 PONTALIS, Jean-Bertrand. [15](#)
 RAYNA, Sylvie. [28](#), [30](#), [31](#), [58](#), [87](#)
 REMBAUVILLE, Julie. [58](#), [96](#)
 ROGOFF, Barbara. [22](#)
 ROUZEAU, Valérie. [71](#), [72](#), [73](#)
 SAVITSKY-MIDENA, Tamara. [41](#), [42](#), [46](#)
 SESCOUSSE, Franck. [46](#), [47](#)
 SOULÉ, Véronique. [41](#), [46](#)
 STENCEL, Richard. [46](#), [49](#)
 STRERI, Arlette. [8](#), [10](#), [87](#)
 SUPERVIELLE, Jules. [51](#), [52](#)
 TALAMONI, Annie. [36](#), [38](#), [46](#), [49](#)
 TISSERON, Serge. [3](#), [31](#), [36](#)

TOWLE, Christina. [54](#), [55](#)
 TRICHET, Mathilde. [37](#)
 TROYON, Philippe. [60](#)
 TYRLOVA, Hermina. [78](#), [96](#)
 VERGONE, Vincent. [53](#)
 WENGER, Étienne. [22](#)
 WINNICOTT, Donald Woods. [15](#), [17](#), [24](#), [27](#)

Index par associations, salles de cinéma, festivals, centres de recherche

ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations). [11](#), [13](#)
 AFCA (Association française du cinéma d'animation). [89](#)
 Association Pikler Łóczy-France [14](#), [17](#), [89](#)
 Ciné 104, Pantin (93) [46](#), [68](#), [69](#)
 Ciné Junior, Festival international de films jeune public en Val de Marne [41](#), [51](#), [53](#), [81](#), [89](#)
 Cinéma L'Alhambra, Marseille (13). [36](#), [46](#), [49](#)
 Cinéma L'Étoile, La Courneuve (93) [34](#), [41](#)
 Cinéma Public [41](#), [51](#), [54](#), [89](#)
 Cinéma Public Films (Distribution). [46](#), [48](#)
 Enfances au cinéma. [37](#), [41](#), [49](#)
 Enfants de cinéma, Les [36](#)
 Espace des Arts, Pavillons sous Bois (93) [46](#)
 Experice (Centre de recherche interuniversitaire expérience ressources culturelles éducation de Paris 13) [19](#), [28](#), [30](#)
 Festival Tout-petits cinéma. [41](#), [89](#)
 Figuier Blanc, Le, Argenteuil (95). [46](#)
 Films du Préau, Les [41](#), [42](#), [96](#), [97](#)
 Forum des images (Le), Paris. [41](#), [42](#), [43](#), [89](#)



Index

LIRE (Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion) [30](#)
 Passeurs d'images. [38, 89](#)
 Premières rencontres (Biennale européenne
 en Val d'Oise autour du spectacle vivant
 à destination des tout-petits) [89](#)

Index par concepts clés

Attention conjointe

Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles,
 Conférence de Gilles Brougère [19](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public, Tables rondes. . . [46](#)
Outils de médiation, Fiche prolongement pratique. [68](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)
Le son au cinéma, Fiche prolongement pratique [81](#)
Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?,
 Fiche prolongement pratique [84](#)

Capacités cognitives

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)

Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Programmer : selon quels critères choisit-on
des films pour le très jeune public ?, Table ronde [41](#)
Outils de médiation, Fiche prolongement pratique. [68](#)
Ombres et lumières, Fiche prolongement pratique. [74](#)
Ateliers tactiles, Fiche Prolongement pratique [77](#)
Le son au cinéma, Fiche prolongement pratique [81](#)
Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?,
 Fiche prolongement pratique [84](#)

Comprendre et exprimer ses émotions

La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public, Tables rondes. . . [46](#)
Ciné-danse, Fiche présentation de projets. [54](#)

Développement du langage

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)
Le son au cinéma, Fiche prolongement pratique [81](#)

Éveil des sens

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,

Conférence de Bernard Golse. [14](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public, Tables rondes. . . [46](#)
Ciné-lanternes, Fiche présentation de projets. [51](#)
Ciné-danse, Fiche présentation de projets. [54](#)
Minifilmclub, Fiche présentation de projets. [56](#)
Outils de médiation, Fiche prolongement pratique. [68](#)
Ombres et lumières, Fiche prolongement pratique. [74](#)
Ateliers tactiles, Fiche Prolongement pratique [77](#)
Le son au cinéma, Fiche prolongement pratique [81](#)
Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?,
 Fiche prolongement pratique [84](#)

Formation symbolique

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
Le coin cinéma, Fiche prolongement pratique. [65](#)

Imagination

Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
Programmer : selon quels critères choisit-on
des films pour le très jeune public ?, Table ronde [41](#)
Ciné-lanternes, Fiche présentation de projets. [51](#)
Le coin cinéma, Fiche prolongement pratique. [65](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)
Ombres et lumières, Fiche prolongement pratique. [74](#)



Index

Le son au cinéma, Fiche prolongement pratique [81](#)
Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?,
 Fiche prolongement pratique [84](#)

Interactions sociales

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles,
 Conférence de Gilles Brougère [19](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
L'enfant spectateur, Extrait de la conférence de Marie-Odile Némoz-Rigaud [44](#)
Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public, Tables rondes. . . [46](#)
Minifilmclub, Fiche présentation de projets [56](#)
Hisse et oh ! Artistes et petite enfance, Fiche présentation de projets [58](#)
Observatoires documentaires, Fiche présentation de projets. [60](#)

Jeux symboliques

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles,
 Conférence de Gilles Brougère [19](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
Ombres et lumières, Fiche prolongement pratique. [74](#)

La parole de l'enfant

La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Le coin cinéma, Fiche prolongement pratique. [65](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)

Le point de vue de l'enfant

À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
L'enfant spectateur, Extrait de la conférence de Marie-Odile Némoz-Rigaud [44](#)
Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public, Tables rondes. . . [46](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)

Médiation

À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
 De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis [34](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Programmer : selon quels critères choisit-on
des films pour le très jeune public ?, Table ronde [41](#)
L'enfant spectateur, Extrait de la conférence de Marie-Odile Némoz-Rigaud [44](#)
Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public, Tables rondes. . . [46](#)
Ciné-lanternes, Fiche présentation de projets. [51](#)
Ciné-danse, Fiche présentation de projets. [54](#)
Minifilmclub, Fiche présentation de projets [56](#)
Hisse et oh ! Artistes et petite enfance, Fiche présentation de projets [58](#)
Parcours de formation en crèche, Fiche prolongement pratique [63](#)
Le coin cinéma, Fiche prolongement pratique. [65](#)
Outils de médiation, Fiche prolongement pratique. [68](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)
Ombres et lumières, Fiche prolongement pratique. [74](#)
Ateliers tactiles, Fiche Prolongement pratique [77](#)

Le son au cinéma, Fiche prolongement pratique [81](#)
Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?,
 Fiche prolongement pratique [84](#)

Mode de pensée du tout-petit

Petite enfance et construction du langage, Conférence d'Evelio Cabrejo Parra [11](#)
La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles,
 Conférence de Gilles Brougère [19](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
À la recherche du point de vue des jeunes enfants, Conférence de Sylvie Rayna [28](#)
Le cinéma comme langage à l'école maternelle, Table ronde [36](#)
Minifilmclub, Fiche présentation de projets. [56](#)

Objet transitionnel

La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages,
 Conférence de Bernard Golse. [14](#)
La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles,
 Conférence de Gilles Brougère [19](#)
Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation
aux images pour le jeune public, Conférence de Nadège Haberbusch. [23](#)
Cinéma et littérature jeunesse, Fiche prolongement pratique [71](#)
Ateliers tactiles, Fiche Prolongement pratique [77](#)

Perception des images

Les jeunes enfants au cinéma, Conférence d'Arlette Streri [8](#)
 De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis [34](#)
Programmer : selon quels critères choisit-on
des films pour le très jeune public ?, Table ronde [41](#)
Ciné-lanternes, Fiche présentation de projets. [51](#)



Index

| | |
|---|----|
| <i>Ciné-danse</i> , Fiche présentation de projets | 54 |
| <i>Minifilmclub</i> , Fiche présentation de projets | 56 |
| <i>Le coin cinéma</i> , Fiche prolongement pratique | 65 |
| <i>Outils de médiation</i> , Fiche prolongement pratique | 68 |
| <i>Cinéma et littérature jeunesse</i> , Fiche prolongement pratique | 71 |
| <i>Ombres et lumières</i> , Fiche prolongement pratique | 74 |
| <i>Ateliers tactiles</i> , Fiche Prolongement pratique | 77 |
| <i>Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?</i> , Fiche prolongement pratique | 84 |

Place de l'artiste

| | |
|---|----|
| De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis | 34 |
| <i>Programmer : selon quels critères choisit-on des films pour le très jeune public ?</i> , Table ronde | 41 |
| <i>Ciné-lanternes</i> , Fiche présentation de projets | 51 |
| <i>Ciné-danse</i> , Fiche présentation de projets | 54 |
| <i>Hisse et oh ! Artistes et petite enfance</i> , Fiche présentation de projets | 58 |
| <i>Observatoires documentaires</i> , Fiche présentation de projets | 60 |

Posture de l'adulte et place du tiers

| | |
|--|----|
| <i>Petite enfance et construction du langage</i> , Conférence d'Evelio Cabrejo Parra | 11 |
| <i>La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages</i> , Conférence de Bernard Golse | 14 |
| <i>La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles</i> , Conférence de Gilles Brougère | 19 |
| <i>Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation aux images pour le jeune public</i> , Conférence de Nadège Haberbusch | 23 |
| <i>À la recherche du point de vue des jeunes enfants</i> , Conférence de Sylvie Rayna | 28 |
| De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis | 34 |
| <i>L'enfant spectateur</i> , Extrait de la conférence de Marie-Odile Némoz-Rigaud | 44 |
| <i>Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public</i> , Tables rondes | 46 |
| <i>Minifilmclub</i> , Fiche présentation de projets | 56 |

| | |
|---|----|
| <i>Hisse et oh ! Artistes et petite enfance</i> , Fiche présentation de projets | 58 |
| <i>Observatoires documentaires</i> , Fiche présentation de projets | 60 |
| <i>Parcours de formation en crèche</i> , Fiche prolongement pratique | 63 |
| <i>Le coin cinéma</i> , Fiche prolongement pratique | 65 |
| <i>Cinéma et littérature jeunesse</i> , Fiche prolongement pratique | 71 |

Rencontre avec les œuvres

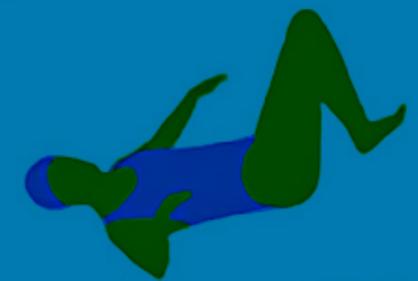
| | |
|---|----|
| <i>Les jeunes enfants au cinéma</i> , Conférence d'Arlette Streri | 8 |
| <i>La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages</i> , Conférence de Bernard Golse | 14 |
| <i>La participation des jeunes enfants aux pratiques culturelles</i> , Conférence de Gilles Brougère | 19 |
| <i>À la recherche du point de vue des jeunes enfants</i> , Conférence de Sylvie Rayna | 28 |
| De la crèche à la maternelle : initiatives en Seine-Saint-Denis | 34 |
| <i>Le cinéma comme langage à l'école maternelle</i> , Table ronde | 36 |
| <i>Programmer : selon quels critères choisit-on des films pour le très jeune public ?</i> , Table ronde | 41 |
| <i>L'enfant spectateur</i> , Extrait de la conférence de Marie-Odile Némoz-Rigaud | 44 |
| <i>Accompagner une séance en salle de cinéma pour le très jeune public</i> , Tables rondes | 46 |
| <i>Ciné-lanternes</i> , Fiche présentation de projets | 51 |
| <i>Ciné-danse</i> , Fiche présentation de projets | 54 |
| <i>Minifilmclub</i> , Fiche présentation de projets | 56 |
| <i>Parcours de formation en crèche</i> , Fiche prolongement pratique | 63 |
| <i>Le coin cinéma</i> , Fiche prolongement pratique | 65 |
| <i>Outils de médiation</i> , Fiche prolongement pratique | 68 |
| <i>Cinéma et littérature jeunesse</i> , Fiche prolongement pratique | 71 |
| <i>Ombres et lumières</i> , Fiche prolongement pratique | 74 |
| <i>Le son au cinéma</i> , Fiche prolongement pratique | 81 |
| <i>Quelles applications numériques pour explorer l'image et le son ?</i> , Fiche prolongement pratique | 84 |

Théorie de l'esprit

| | |
|--|----|
| <i>Les jeunes enfants au cinéma</i> , Conférence d'Arlette Streri | 8 |
| <i>Petite enfance et construction du langage</i> , Conférence d'Evelio Cabrejo Parra | 11 |
| <i>La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages</i> , Conférence de Bernard Golse | 14 |
| <i>Jouer pour apprendre et créer : le jeu dans l'éducation aux images pour le jeune public</i> , Conférence de Nadège Haberbusch | 23 |
| <i>À la recherche du point de vue des jeunes enfants</i> , Conférence de Sylvie Rayna | 28 |
| <i>Le cinéma comme langage à l'école maternelle</i> , Table ronde | 36 |
| <i>Cinéma et littérature jeunesse</i> , Fiche prolongement pratique | 71 |



Crédits





Crédits guide

Présidente de [Cinémas 93](#) : Anne Huet
Directeur de [Cinémas 93](#) : Vincent Merlin
Administratrice de [Cinémas 93](#) : Marie-Blanche Betouret
Directrice de la publication : Nadège Roulet
Comité de rédaction : Sarah Génot et Xavier Grizon
Réalisation : [deuxpointdeux](#)

Ont collaboré à ce guide

Marielle Bernaudeau
Laura Cattabianchi
Emilie Desruelle
Jonathan Lennuyeux-Commène
Anne-Sophie Lepicard
Cécile Petitet

Photos

Marielle Bernaudeau, p.66, 65, 72, 73, 75
Didier Jeunesse, p.72
deuxpointdeux, couverture
Droits réservés, p.81
Cinémas 93, Théâtre d'ombres créés par l'équipe de la crèche départementale de Villeteuse, 2018, p.64
Emmanuel Gond, p.8, 11, 14, 19, 23, 28, 44, 55 (Christina Towle interprète *Danse la lune* ; Miguel de Sousa interprète *Light Play*)
Timothée Gutmann, p.53
Séverine Houy. *Drôles de maisons*, affiche du programme, p.69
Sabine Imhof Bildquelle, p.57
Juan Jerez. *Oh ! L'appli de dessin magique*, de Anouck Boisrobert et Louis Rigaud, p.84
O.D Périphérie, p.61

Minibonbo, p.72
Anne-Sophie Lepicard, p.82, 83
Renaud Paumero, *1.2.3 Ciné comptine*, affiche du programme, p.35
Cécile Petitet, p.78, 79
Brian Ravaux, p.52, 55, 70
Studio Aardman, p.75

Photogrammes

Tous les films dont les visuels sont ici référencés ont été programmés dans le cadre d'actions d'éveil cinématographique des très jeunes enfants

L'arbre de Noël, de Hermina Tyrlova
Distribution : [KMBO](#), doris.kmbo@gmail.com, p.78, 80

Les Aventures du Prince Ahmed, de Lotte Reiniger
Distribution : [Carlotta Films](#), Nora Wyvekens, nora@carlottafilms.com, p.64

Blinkity Blank, de Norman McLaren
Distribution : [Office national du film du Canada](#), p.42

Bottle, de Kirsten Lepore
Distribution : [KMBO](#) doris.kmbo@gmail.com, p.47, 48

Les cadeaux d'Aston, de Lotta et Uzi Geffenblad
Distrib. : [Les films du préau](#), info@lesfilmsdupreau.com, p.24, 26

Carnavallée, de Aline Ahon
Production : Les Télécréateurs, Gédéon films, Ma Maison S.A.

Projection publique : [L'Agence du court-métrage](#), p.1
Caprice en couleurs, de Norman McLaren
Distribution : [Office national du film du Canada](#), p.56

La creazione (La création), de Cristina Lastrego et Francesco Testa
Distribution : [KMBO](#), doris.kmbo@gmail.com, p.15, 16

Disco-Toccata, de [Grégoire Pont](#)
Production : [Louisiana Museum Of Modern Art](#), p.53

Du silence sous l'écorce, de Joanna Lurie
Distrib. : [Les films du préau](#), info@lesfilmsdupreau.com, p.12, 13

Forest, de Katy Wang. katywang@gmail.com, p.3, 4, 5

La grenouille aux souliers percés, de Juliette Cuisinier
En sortant de l'école – collection Robert Desnos
Distribution : [Autour de Minuit](#), info@autourdeminuit.com, p.20, 21

Le hérisson dans le brouillard, de Yuri Norstein
Distribution : Gaumont Arkéion. yvonne.varry@gparchives.com, p.6, 29, 31, 32, 50, 62

Hop Frog, de Leonid Shmelkof
krasnoborod@gmail.com, p.7, 18, 33, 39

Kid castle, de Kōji Yamamura
Distrib. : [Les films du préau](#), info@lesfilmsdupreau.com, p.9, 10

Kuri, de Alice Bohl
Diffusion : EMCA – École des métiers du cinéma d'animation.
contact@angouleme-emca.fr, p.53



Crédits guide

Le merle, de Norman McLaren

Distribution : [Office national du film du Canada](#), p.43

Le noyau de mangue, de Hélène Ducrocq

[C Productions Chromatiques](#)

Projection publique : [L'Agence du court-métrage](#), p.36, 38

Les œufs de Pâques, de Segundo de Chomon

Distribution : [Lobster Films](#), p.43

Lunette de Phoebe Warriès, p.53

Page d'écriture, de Marion Lacourt

En sortant de l'école – collection Jacques Prévert

Distribution : [Autour de Minuit](#), info@autourdeminuit.com, p.21

Papote et Carillon, de Julie Rembauville et Nicolas Bianco-Levrin, p.59

Poisson, de Arthur Sotto

En sortant de l'école – collection Paul Éluard

Distrib. : [Autour de Minuit](#), info@autourdeminuit.com, p.86, 90, 93

Le raton laveur et la lampe de poche, de Hanna Kim

Distribution : [KMBO doris.kmbo@gmail.com](mailto:KMBO.doris.kmbo@gmail.com), p.45

Une maison, de Kōji Yamamura

Distribution : [Les films du préau](#), info@lesfilmsdupreau.com, p.40

Le zèbre, de Viviane Boyer-Araujo

En sortant de l'école – collection Robert Desnos

Distribution : [Autour de Minuit](#), info@autourdeminuit.com, p.22

Remerciements

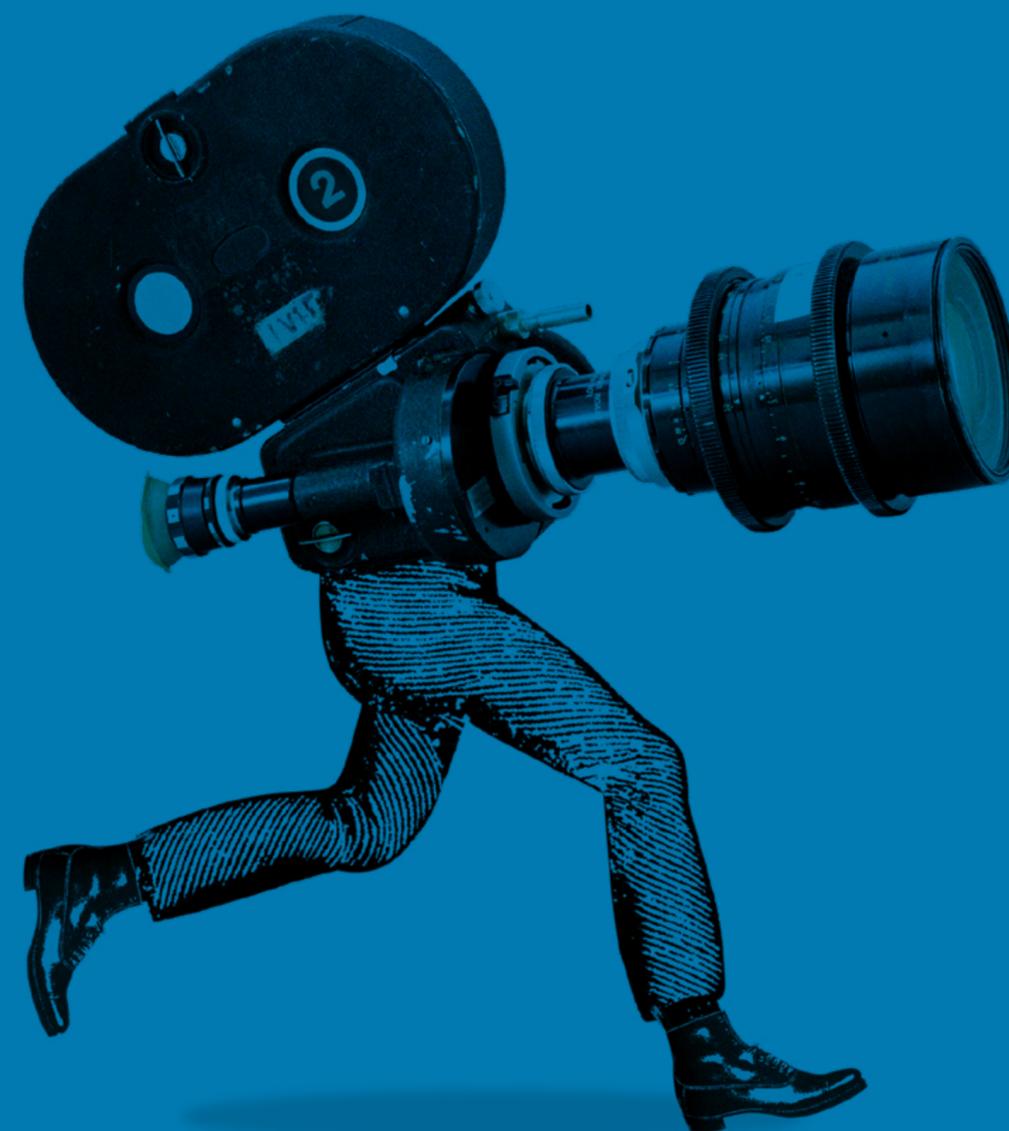
Nous remercions les artistes, chercheurs, programmeurs, éducateurs, personnels des crèches qui ont contribué à ce guide, ainsi que les distributeurs et ayants-droit des films cités qui nous ont permis d'utiliser gracieusement leurs photogrammes.
Chéfia Habi (Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis)
Aurélie Lesous (Ministère de la culture)
Tamara Savitsky-Midena (Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis)

Tout a été mis en œuvre pour contacter chaque détenteur des droits des photos et illustrations présentes dans ce guide afin d'attribuer ces images à leur propriétaire. Si malgré ces efforts, vous remarquez une image qui n'est pas correctement attribuée, n'hésitez pas à [nous contacter](#)

CINÉMAS 93

Guide 2020

Les tout-petits
vont au cinéma



Cinémas 93 reçoit le soutien du Département de la Seine-Saint-Denis, de la Région Île-de-France, du ministère de la Culture – DRAC Île-de-France, du Centre national de la cinématographie et de l'image animée et de l'Etablissement public Est Ensemble

Ce guide a été réalisé avec une aide exceptionnelle de la DRAC Île-de-France