L'implicite en littérature : valeur propédeutique à l'implicite en éducation à l'image : l'interprétation du hors-champ au cycle 3

Esther Prud'hon

▶ **To cite this version:**

Esther Prud'hon. L'implicite en littérature : valeur propédeutique à l'implicite en éducation à l'image : l'interprétation du hors-champ au cycle 3. Education. 2019. dumas-02407301

HAL Id: dumas-02407301

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02407301

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2018 - 2019

L'implicite en littérature : valeur propédeutique à l'implicite en éducation à l'image

L'interprétation du hors-champ au cycle 3

Esther PRUD'HON

Directeur du mémoire : Mme Marie-Dominique Bidard
Assesseur : Mme Caroline Blanvillain

Soutenu le 22 mai 2019

Remerciements

J’adresse ici mes remerciements à toutes les personnes m’ayant aidée et soutenue lors de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens premièrement à remercier ma directrice de mémoire, Madame Bidard, pour son accompagnement, son écoute et ses nombreux conseils. Merci pour ses pistes d’amélioration et d’évolution, ainsi que pour tous les supports proposés lors des recherches autour du corpus.

Je remercie aussi le corps enseignant de mon école ainsi que mes élèves pour leur enthousiasme dans ce travail et leur participation active. Je remercie tout particulièrement ma directrice pour son accompagnement dans la mise en place de ce travail.

J’exprime ma reconnaissance envers mes collègues de la Faculté d’Éducation de Montpellier et mes proches pour tous nos échanges intellectuels et pour leur soutien tout au long de cette année.

Enfin, un merci particulier à ma mère pour toute l’aide apportée dans le travail d’édition et de relecture.

Résumé

Dans le cadre de ce mémoire, nous travaillerons la notion de transfert de compétence d'une discipline à une autre. Il s'agit de questionner la valeur propédeutique de l'enseignement de l'implicite en littérature à l'enseignement de l'implicite en éducation à l'image. Ce travail s'effectuera autour de la notion de hors-champ à la fois dans le cadre de photographies mais aussi autour d'un court-métrage. En s'appuyant sur les travaux d'Alain Bergala et Philippe Meirieu, nous verrons l'importance d'une éducation à l'intentionnalité du regard, d'un travail interprétatif de la part des élèves.

De plus, nous aborderons aussi l'appui essentiel sur les travaux en didactique de la littérature tels que ceux de Catherine Tauveron et Jocelyne Giasson de manière à penser l'implicite dans l'image. Ce mémoire s'appuie sur un travail mené dans une classe de 25 élèves en CM1 et a été réalisé lors de l'année scolaire 2018-2019. Il propose différentes pistes de prolongements notamment en interdisciplinarité avec la littérature et l'étude d'album de jeunesse.

Abstract

In this thesis, we will work towards understanding the transference of comprehensive skill from one subject to another. We want to question the propaedeutic value of learning how to interpret the implicit in literature to learning how to interpret the implicit in movies. This work will be centered on the notion of «off-screen» in photography and in one short movie. Based on previous works form Alain Bergala and Philippe Meirieu, we will ensure the significance of teaching students to develop an intent gaze, that will help them to interpret a medium.

Moreso, we will talk about how essential it was to base our studies on the work of Catherine Tauveron and Jocelyne Giasson on the didactics of literature. This will help to consider the implicit in image.

This thesis is based on a study that took place in a class of 25 students in 4th grade during the scolar year of 2018-2019. It also includes future developments that can take place, such as idea around the use of youth-directed album.

Mots clés : éducation à l'image - implicite - hors champ - cinéma - littérature - interprétation

Sommaire

Introduction……. 4

I. Cadre théorique ……..…… 5

1. Histoire et enjeux de l'éducation à l'image **……...……... 5**

2. Travail sur l'implicite en littérature**……...……...…..…..… 10**

3. Le hors-champ, implicite au cinéma **……...……...…...…..… 13**

II. Méthodes employées et choix didactiques ……..……. 17

1. Méthodes pensées en amont **……...……...……... 17**

2. Méthodes spécifiques liées à l'implicite et au hors-champ **……..…….. 21**

3. Les attendus **……..……. 22**

III. Retour réflexif ……...……...…….. 23

1. Présentation de la classe **…..…….. 23**

2. Retour réflexif *a posteriori* **…….…….. 23**

3. Bilan du travail mené au cours de cette recherche **..……..…… 29**

Conclusion ...……. 32

Bibliographie …… 34

Glossaire ...…… 36

Index ……. 37

Annexes ……...……. 38

Introduction

Il est de nos jours reconnu que notre société est une société de l'image. La question de l'étude de l'image, bien qu'elle soit posée depuis maintenant plusieurs années, continue d'animer les différents acteurs de l'école. Il semble essentiel que l'école participe à la formation à l'image des élèves, à la fois dans un désir de transmission artistique mais aussi dans une volonté d'aider les élèves à développer leur sens critique. Notre choix de travail dans le cadre de ce mémoire s'est inscrit en continuité d'une volonté de participer à la présence de l'image à l'école, suite à une formation universitaire en Cinéma.

Nous avons choisi d'axer notre recherche sur l'interprétation. Sa complexité explique en partie les évolutions lentes qui ont eu lieu au sein de notre pratique et de notre questionnement. Nous nous interrogerons sur la place de l'implicite dans la compréhension narrative. Le hors-champ nous permettra ainsi de mettre en évidence auprès des élèves qu'il nous faut nous engager dans une image de manière à y trouver un écho.

Ayant effectué un travail en littérature autour de la compréhension de l'implicite, il nous est apparu que ce travail pourrait être une aide précieuse lors d'un prolongement pensé autour de la notion de hors-champ. Il y aurait alors valeur propédeutique, défini comme «le caractère facilitateur d'un savoir ou d'un processus d'acquisition de savoirs pour l'acquisition de savoirs ultérieurs». Cette étude ne sera possible qu'en s'appuyant sur les travaux préétablis en didactique de la littérature ainsi que sur la place de la compréhension littéraire au cycle 3.

Il s'agit alors de répondre à la question suivante : **un travail autour de l'implicite en littérature peut-il avoir une valeur propédeutique à un travail autour de l'implicite au cinéma** ?

Pour tenter d'apporter un début de réponse à cette problématique, nous présenterons dans une première partie le cadre théorique constitutif de ce mémoire. Nous aborderons la place de l'image à l'école et ses enjeux, les apports de la didactique de la littérature ainsi que les travaux effectués en classe. Nous parlerons aussi de la place du hors-champ au cinéma.

Dans une deuxième partie, nous poserons les choix didactiques effectués ainsi que les méthodes employées dans la classe. Nous traiterons nos hypothèses initiales, puis nous parlerons des différents choix pour notre corpus. Nous évoquerons les attendus inhérents à ces travaux.

Enfin, nous effectuerons un retour réflexif en comparant nos hypothèses initiales et l'analyse de données collectées lors de travaux en classe. Après avoir pensé une mise à jour des hypothèses initiales, nous effectuerons de ce fait une projection future possible de ce travail, nourrie par le recul et la recherche.

I. Cadre théorique

1. Histoire et enjeux de l'éducation à l'image

1.1. L'éducation à l'image à l'école

Le cinéma est depuis ses débuts intrinsèquement lié à notre société : il permet ainsi de nous faire prendre conscience à la fois de la place mais aussi du rôle des images. Il était prévisible de voir l'éducation à l'image s'inscrire peu à peu dans les programmes de l'Education nationale. Cette entrée à l'école s'est faite de manière progressive, le cinéma d'abord pensé comme illustration ou accompagnement, avant d'être aujourd'hui étudié en tant qu'Art à part entière.

L'arrivée du cinéma à l'école a été possible grâce au développement parallèle des ciné-clubs à l'après-guerre : ceux-ci émergent dès 1920. On attribue la parentalité de ce début au cinéaste Louis Delluc, ayant ouvert un ciné-club au cinéma La Pépinière à Paris. Dans un article intitulé *Histoire et enjeux de l'éducation à l'image* (2015), **Joël Danet** évoque l'influence de ces ciné-clubs sur la programmation cinématographique adressée aux enfants. Il évoque notamment le rôle du cinéma comme vecteur «d'acculturation du plus grand nombre». Ce rôle s'impose d'autant plus avec la popularisation de la télévision et sa présence progressive dans la plupart des foyers français. L'Éducation nationale se sert alors de la télévision pour créer en 1951 la Télévision Scolaire, programme destiné aux élèves de primaire, secondaire et technique. L'apparition de l'étude du cinéma se fait d'abord dans les classes secondaires avec l'introduction du cinéma dans les programmes littéraires.

La création en 1989 de dispositifs nationaux visant à amener les élèves au cinéma propulse la transmission du cinéma à l'école : on voit alors apparaître les dispositifs du CNC «lycées et cinéma», «collège et cinéma» ainsi que «école et cinéma». Joël Danet montre l'importance particulière du plan des cinq ans de Jack Lang. Il le qualifie de «nouvelle impulsion», porté par un passionné du cinéma. Comme l'évoque **Alain Bergala** (*L'hypothèse cinéma : petit traité de la transmission du cinéma à l'école et ailleurs,* 2002), faire entrer le cinéma à l'école n'est pas le transformer en outil de décryptage, uniquement là pour illustrer un thème ou un travail pédagogique extérieur. L'important est à la fois de ne pas dénaturer l'oeuvre mais aussi de présenter aux élèves des oeuvres qui les fassent réfléchir, qui les interpellent. L'entrée de l'art à l'école ne doit pas entraver sa part d'altérité, elle doit rester une «rencontre qui secoue», selon Alain Bergala.

Au delà du simple outil pédagogique d'illustration, l'image à de nos jours une place importante au sein de l'École : on voit l'apparition du terme de Culture dans le «socle commun de compétences,

de connaissances et de culture», mais aussi la création d'un enseignement de l'Histoire des Arts dès 2008. La loi du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'École rend obligatoire le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC). Peu à peu, les Arts et la culture continuent à prendre leur place au sien de l'école (directives des programmes de 2016). On retrouve ainsi l'étude de l'image et plus précisément du cinéma à la fois en Arts visuels mais aussi en Histoire des Arts. Il est demandé des élèves du cycle 3 de « donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art».

De nos jours, l'Education nationale a à coeur de faire de cette éducation à l'image une priorité de l'enseignement général, comme le montre le renforcement de cet engagement en 2018. Dès l'école primaire, il est alors essentiel de mettre en place une initiation à cette éducation de manière à répondre aux enjeux posés par l'image.

1.2. Les enjeux d'une éducation à l'image

L'éducation à l'image fait appel à différents enjeux : la technique de compréhension d'une image, les procédés de création mis en place, ou encore dans l'axiologie du développement du sens critique des élèves. Cette éducation soulève plusieurs besoins. Dans le cadre de ce mémoire de recherches, nous faisons le parti-pris de parler de trois points qui nous semblent alors essentiels, bien que non exhaustifs.

1.2.1. Former l'intentionnalité du regard

L'image est omniprésente dans notre vie quotidienne (publicités, télévisions, téléphones, tablettes…). Il est alors intéressant de s'interroger sur l'impact de cette prolifération des images sur une génération d'élèves grandissant dans un monde d'images explicites. On parle d'images explicites lorsqu'elles provoquent une compréhension immédiate de l'action et qu'elles n'appellent pas à une interprétation de la part du spectateur. Dans l'image explicite, tout est montré. Nous trouvons une recrudescence d'émissions type télé-réalité dont le but est d'absolument tout montrer. Il se développe en parallèle de véritables stratégies commerciales visant à retenir le spectateur, le plongeant dans une position de réception passive. Celle-ci est caractérisée par une transmission directe de toute information nécessaire à la compréhension du récit, de l'action. Face à ce culte de la monstration, le spectateur se retrouve en position de sidération face à l'image. **Philippe Meirieu**, dans son article *Images : de la sidération à l'éducation* (2004) rapproche le terme de sidération de celui défini par des psychanalystes et dit alors qu'il s'agirait «d'un moment où le sujet est en quelque sorte happé par un trou noir» (2004, p.1).

L'un des enjeux majeurs de l'éducation à l'image à l'École est de développer l'esprit critique des élèves, en formant à l'intentionnalité du regard, tel que caractérisé par Philippe Meirieu comme «apprendre à regarder» (2004, p.10).

Nous définissons comme **élève-descripteur** celui qui, lorsque interrogé sur un extrait, sera capable de décrire physiquement les personnages et/ou lieux. Il sait dresser une «liste» de ce qu'il a pu voir sans forcément faire interagir les éléments relevés entre eux.

Nous faisons ici l'hypothèse que **l'élève-interprète** fait un travail semblable à celui de la compréhension de l'implicite en littérature. Il est capable de comprendre le récit au delà de ce qui lui est directement présenté.

Travailler l'intentionnalité du regard, c'est viser à dépasser l'état de sidération dans lequel les élèves peuvent se retrouver face à l'image. Nous choisirons ici d'aborder ce travail à l'aide d'une étude du hors-champ cinématographique. C'est l'absence de hors-champ, la prolifération des images explicites qui favorisent la sidération, car cela nous coupe de la posture à la fois de recherches mais aussi réflexive dans laquelle nous amène le hors-champ. Dans la continuité de ce besoin de former l'intentionnalité du regard, l'éducation à l'image doit inclure auprès des élèves l'importance de la pensée symbolique dans le développement de l'enfant.

1.2.2. Construire le symbolique

Lorsque nous évoquons le symbolique, nous pouvons nous référer aux travaux de **Jean Piage**t autour de l'importance de sa construction dans le développement de l'enfant. Le site de la fondation Jean Piaget part de l'acception suivante : «la pensée symbolique se représente les siens au moyen de symboles individuels ou sociaux qui autorisent des glissements de sens pouvant défier toute logique réglant la permanence des croyances, des jugements ou des raisonnements.»

On considère ici «symbolique» avec notamment la définition de Philippe Meirieu (*Images,* 2004, p.12) : «Le symbolique, c'est la capacité à entendre ce qui avec le minimum de dépense, produit le maximum d'impact psychique [...] C'est le contraire de l'obscène.»

Face à cet obscène, c'est à dire l'engouement pour une monstration toujours plus explicite - Philippe Meirieu prend exemple du *Loft* et de ses caméras qui filment partout, tout le temps, à part les toilettes, en prenant le temps de souligner que cette fausse pudeur ne se retrouve plus forcément dans nos pays voisins - il est alors essentiel d'utiliser le cadre de la classe pour développer chez les élèves le symbolique narratif, figuratif mais aussi audio-visuel. Dès la maternelle, on travaille des figures emblématiques du conte, comme l'ogre par exemple. Cet apprentissage s'inscrit dans un travail autour des contes, qui évoquent souvent des thèmes très difficiles : pour l'ogre, enlèvement,

abandon des enfants, anthropophagie… Pourtant, en appuyant l'importance de travailler ce symbolique en classe, Philippe Meirieu montre bien que «d'aider l'enfant à construire du symbolique, c'est l'aider à "manipuler" ce qu'il porte en lui, l'aider à le penser, à en faire quelque chose et à ne pas se laisser totalement laisser envahir par les forces archaïques» (*Images*, 2004, p.14).

Cette importance du symbolique n'est pas un phénomène récent dans l'art cinématographique : dès 1902, Méliès propose des films regorgeant de symbolisme onirique. On retrouve dans ses oeuvres cette volonté de découverte et de conquête de l'espace, mais aussi la confrontation à «l'autre» au travers de la figure de l'alien. Cette confrontation entre hommes et extra-terrestres s'inscrit dans la continuité du symbole de l'humanité. Lors de la diffusion en classe du *Voyage dans la Lune,* nous avons pu voir avec les élèves cette question de découverte de l'ailleurs. Très vite, ils se sont montrés curieux, intéressés par la proposition de Méliès, avant d'en arriver à verbaliser leur propre vision imaginaire. Le film a permis de mettre des images et d'ouvrir la parole sur un thème qui est d'autant plus actuel avec l'intérêt grandissant pour la conquête de l'espace. D'une façon différente, le court-métrage *La Cour* nous a permis de travailler la disparition, la figure de l'absence, faisant écho à des angoisses très présentes chez les élèves.

Construire la pensée symbolique accompagne un développement psychique de l'enfant, une acceptation de l'imaginaire. Il permet de donner du sens à ce qu'il ressent, ce qui l'entoure.

Comme l'évoque **Cristiane Freitas Gutfreind** dans son article *L'imaginaire cinématographique : une représentation culturelle,* le symbolique est le lien entre l'homme et la société dont il est issu; le symbole est «caractère fondateur de l'être» (2006, p.117). Elle explique ainsi que le cinéma est un vecteur de symboles, et qu'il est alors un système de représentations collectives. L'apport d'une éducation à l'image serait donc la reconnaissance de ces symboles qui constituent notre société et participent à la construction à la fois du groupe social mais aussi de l'individu.

Ce travail autour de la construction du symbolique à l'aide de l'éducation à l'image s'inscrit dans la volonté des programmes de l'Éducation nationale. On retrouve dans les enjeux principaux évoqués sur la fiche éduscol l'objectif «d'aiguiser le regard des élèves afin qu'ils sachent lire les images, se les approprier avec recul et sens critique». Celui-ci fait écho à la fois au travail d'intentionnalité du regard évoqué précédemment et au besoin de donner du sens aux images, de se les approprier. Cette appropriation passe, selon Philippe Meirieu, par la métabolisation des forces archaïques en symbolique.

A ces deux aspects liés à la fois au développement de l'enfant et à la formation d'une compétence d'esprit critique, l'éducation à l'image a un rôle essentiel en lien avec les valeurs mêmes d'égalité

de la République. L'école accueillant un public très hétérogène, il est de son devoir d'offrir à tous un premier accès et une initiation générale à la culture. Nous choisissons ainsi de parler de ce dernier enjeu dans l'éducation à l'image.

1.2.3. L'égalité de l'accès à la culture

La définition de la culture sur laquelle nous nous appuyons est la suivante :

> La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.[1]

On y retrouve la notion essentielle de société, qui montre bien que la culture s'inscrit dans une action commune. Nous faisons alors la distinction entre culture collective, précédemment définie, et la culture individuelle dont l'acception actuelle tend à dire qu'il s'agirait des connaissances personnelles s'inscrivant dans cette culture collective.

L'un des enjeux essentiels de l'éducation à l'image est de promouvoir l'égalité de l'accès à la culture. Il y a en effet une inégalité, liée en partie aux milieux socio-culturels des différents élèves. Au delà de ce premier aspect, on retrouve aussi une inégalité de l'offre sur le plan quantitatif. Les élèves habitants dans des zones urbaines n'ont pas accès au même nombre de cinémas que ceux habitant dans des zones très rurales, où il peut parfois ne pas y avoir de lieu culturel sur plusieurs kilomètres. L'école se doit alors d'être le lieu de remédiation à ces différentes inégalités en rendant obligatoire l'accès à la culture, en développant une culture commune et une expérience esthétique et créative. Il s'agit notamment de promouvoir une harmonisation des connaissances et des rencontres culturelles : cette éducation artistique et culturelle est alors essentielle à la démocratisation culturelle. Il y a ainsi un enjeu politique, car l'enseignement d'une culture commune participe à la création d'une cohésion sociale. Pour permettre inclusion et cohésion sociale, cette culture collective se doit d'être reflet de notre société.

Dans la prolongation de cet objectif, il a été mis en place en 2013 le PEAC, sus-cité. Celui-ci permet de favoriser cette égalité des chances, et promeut aussi l'élargissement des domaines artistiques enseignés à l'École. Ces différents apprentissages ne doivent pas être considérés individuellement mais ils doivent participer à un enrichissement continu commun.

[1] Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

Bien qu'il considère que les enseignants ne sont pas suffisamment formés et que les dérives possibles sont nombreuses, Alain Bergala soutient qu'il est du rôle essentiel de l'École de transmettre le cinéma.

> L'école, telle qu'elle fonctionne, n'est pas faite pour ce travail mais elle est en même temps aujourd'hui, pour le plus grand nombre d'enfants, le *seul* [sic] lieu où cette rencontre avec l'art peut se faire. (Bergala, A. *L'hypothèse cinéma;* 2002, p.32)

Il fait alors de l'école le lieu de rencontre avec la culture : l'école, par son caractère obligatoire, permet de favoriser l'égalité d'accès à la culture et ne peut faire figure d'absente de cet apprentissage.

2. Travail sur l'implicite en littérature

Notre problématique fait appel à la fois à des aspects inhérents à l'image et à l'histoire du cinéma, mais aussi à des concepts développés en littérature. Comme nous sommes dans une dialectique entre littérature et cinéma, il nous semble essentiel d'évoquer à présent les différents travaux sur lesquels nous nous sommes appuyés pour construire ces apprentissages, ainsi que ceux effectués au sein de notre classe. Nous parlerons ainsi dans un premier temps de la notion d'implicite en littérature, puis de la mise en place de ce travail en période 1 et en période 2, lors de notre stage en responsabilité dans une classe de cycle 3 en CM1.

2.1. Concept en littérature

2.1.1. Sens général

L'adjectif implicite est défini par le dictionnaire *Larousse* en ligne comme ce qui «est contenu dans un propos, un discours, sans y être dit.» L'implicite fait donc appel à des enjeux qui peuvent être de compréhension et/ou d'interprétation d'un propos. Il s'agit alors pour le lecteur d'engager une compétence réflexive, pour transformer le «non-dit» en «compris, interprété».

2.1.2. Dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture

Nous retrouvons la compétence dans l'onglet «lire et comprendre l'écrit» du domaine 1 «Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit». Il est attendu de l'élève de fin de cycle 3 :

> qu'il mette en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire ou d'un document (simple ou composite) en prenant appui sur différents indices signifiants, en mettant ces indices en relation, en prenant conscience des éléments implicites

et en raisonnant à partir des informations données par le texte et de ses connaissances pour expliciter ce que le texte ou le document ne dit pas.[2]

2.1.3. L'implicite dans les textes littéraires

Dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment construire cet apprentissage essentiel de la GS au CM* (2002) **Catherine Tauveron** distingue dans la littérature de jeunesse deux types de textes : d'un côté les textes collaborationnistes (permettant une compréhension facilitée mais qui présentent de ce fait un intérêt faible), et de l'autre les textes dits résistants. Ces derniers mettent volontairement les élèves dans une position d'incompréhension de manière à mettre en place une lecture experte du texte littéraire. Il en est de la responsabilité l'élève d'apprendre à comprendre ce que les textes peuvent dire.

Dans ces textes résistants, nous retrouvons les textes réticents (problème de compréhension) et des textes proliférants (problème d'interprétation). Dans les deux cas, les élèves sont amenés à travailler la compétence de compréhension de l'implicite et d'interprétation d'un possible.

Ces deux cas appellent des critères formels, définis par Catherine Tauveron dans l'ouvrage sus-cité : comprendre un texte littéraire, c'est être capable d'identifier les personnages, l'action, le lieu mais aussi la chronologie de la narration. C'est alors aussi traiter l'implicite du texte, être capable de mettre à jour des inférences logiques ou pragmatiques. Une inférence est définie comme l'action de décoder l'implicite dans un texte. Lorsqu'elle évoque les critères portant sur l'interprétation, elle parle de différentes réactions possible à la première lecture. Les élèves peuvent produire une réponse affective, créative ou encore critique. Dans chaque interprétation des élèves entre aussi en jeu ses connaissances culturelles et symboliques pré-existantes, variant notamment d'une culture à une autre. Ces «bagages» ouvrent alors la voie à différentes interprétations, faisant appel à toutes les sortes d'intertextualités possibles.

Jocelyne Giasson dans son ouvrage *La compréhension en lecture* (2015) montre ainsi qu'il il y a dix types d'inférences que les élèves peuvent faire. Il est alors pertinent de choisir progressivement certaines de ces catégories de manière à construire avec les élèves des méthodes de recherches d'inférences, en les aidant à relever dans les textes à la fois les éléments essentiels et en s'y appuyant pour interpréter un discours de façon la plus plausible possible. Ces types d'inférences nous ont été présenté de la façon suivant lors d'un travail dirigé par M. Bouillon à la Faculté d'Éducation de Montpellier :

1. Lieu	Inférer à quel endroit s'est produit un événement

[2] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/4/RAE_Evaluation_socle_cycle_3_643744.pdf

2. Agent	Inférer qui a fait l'action
3. Temps	Inférer quand s'est produit un événement
4. Action	Inférer ce que la personne a fait
5. Instrument	Inférer ce que la personne utilise comme outil ou instrument
6. Catégorie	Inférer le concept générique recouvrant un groupe de mots
7. Objet	Inférer quelque chose qui peut être vu, touché ou dont on peut parler
8. Cause/Effet	Inférer quelque chose qui produit un résultat ou la conséquence d'une action
9. Problème/ solution	Inférer une solution reliée à un problème ou un problème relié à une solution
10. Sentiment/ attitude	Inférer un sentiment ou une attitude

2.2. Travaux effectués en classe

Dans le cadre d'un travail en lecture/écriture, nous avons souhaité travailler avec nos élèves au développement de la compréhension de l'implicite. Cette envie s'est inscrite en écho à deux moments. Dans un premier temps, nous avons remarqué qu'il était difficile pour certains élèves de voir les liens implicites dans les textes proposés comme support d'étude de la langue. De plus, lors d'un premier travail autour du film de Méliès *Le voyage dans la lune,* nous avons pu voir qu'ils pouvaient exprimer des difficultés à comprendre les liens entre les différentes séquences.

Comme nous voulions axer leur travail autour de la compétence «faire des inférences dans un texte» et non sur de l'étude de la langue, nous avons choisi d'utiliser le manuel **Cléo** (Retz, 2017) comme support. Ce manuel propose plusieurs textes autour de l'objectif «Je comprends ce qui est caché dans un texte».

Lors de la séance diagnostique, nous avons lu un texte; les élèves avaient le texte écrit sous les yeux. A la suite de cette lecture nous avons projeté au tableau trois réponses donnés par des élèves à la question «Que fait le personnage de cette histoire ?» (voir annexe 1).

Nous avons lu ensemble les trois propositions et les élèves ont par la suite cherché à expliquer ce qui avait pu amener Zelda, Noé et Sofiane à proposer ces réponses. Nous avons vu qu'ils avaient fait des liens différents et nous avons expliqué ce qui a pu les amener à ces conclusions. En montrant que ces informations (le fait d'être aveugle, la ville, le médecin…) n'étaient pas présentes dans le texte, nous nous sommes rendus compte qu'il était possible de comprendre des éléments d'une histoire sans que ce soit explicitement écrit.

Dès le premier texte (hors séance diagnostique) les élèves ont montré des capacités très disparates à répondre à l'exercice. Le premier montrait une personne faisant des mots croisés à côté d'une enfant faisant ses devoirs. Pour voir les liens implicites, il était déjà nécessaire de pouvoir repérer la mécanique des mots croisés (évocation de mots en X lettres, définition accompagnant). Certains élèves n'ont éprouvé aucune difficulté à répondre (voir annexe 2) alors que d'autres n'ont pas pu faire les inférences attendues. (Voir annexe 3).

Par la suite, nous avons choisi les textes proposés de manière à réduire l'écart entre ces élèves. Les liens à faire de manière à mettre en évidence les inférences dans le texte étaient alors accessibles à un plus grand nombre. Peu à peu, nous avons pu proposer des textes plus résistants (en favorisant les textes réticents) sans pour autant mettre en difficulté les élèves.

3. Le hors-champ, implicite au cinéma

3.1. Image comme langage ?

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi une approche structuraliste de la lecture d'images, en axant notre travail sur un décodage de l'image. Ce choix fait écho à des besoins de précision quant au mémoire et à notre question de recherche. Il soulève néanmoins un questionnement par rapport à la vision sémiologique de l'image vue comme langage. Il ne s'agit pas ici de réduire l'image à différents signes accolés en lui retirant ni son caractère artistique propre, ni même le plaisir éprouvé sans avoir besoin d'en expliquer les raisons lorsqu'on regarde un film. Nous faisons ici le parti-pris de cette approche pour rapprocher ce travail à celui effectué en littérature sur la compréhension implicite et l'interprétation d'un texte.

Lorsque nous évoquons l'idée de «décoder» les images, nous nous joignons à l'idée qu'il est possible de retrouver dans ces images des signes distinctifs reconnaissables. Sémiotique aux États-Unis, sémiologie en France, on retrouve dans les deux cas la théorie qu'un signe est alors ce qui est perçu, qu'il représente un objet ayant du sens pour celui qui le perçoit. Dans l'ouvrage *Lire et comprendre les images à l'École,* (2001) **Éric Battut** et **Daniel Bensimhon** parlant ainsi de l'importance de ces liens, «celui du signifiant (le signe lui-même, la trace), celui du référent (l'objet représenté, mais absent) et celui du signifié (ce qui est réellement perçu, compris par le récepteur).» (p.77) La conception de l'image comme langage permet alors de l'étudier selon une méthode définie, en s'appuyant sur un système de signes et sur la relation intrinsèque entre ces trois pôles. Les signes peuvent alors être iconiques, iconographiques ou encore iconologiques. Cette approche permet d'utiliser un schéma propre au décodage du langage et de l'appliquer alors à l'image. Elle a

cependant plusieurs limites, comme peut le montrer l'article de **Laurent Jullier** dans son livre *Lire les images de cinéma* (2007). Certains cinéastes ont alors une vision plus radicale de cette acception de «cinéma comme langage». Il prend l'exemple suivant : «Pier Paolo Pasolini, propose d'assimiler les plans à des lettres et les séquences à des mots, sur le modèle de la "double articulation" des langues parlées.»

Il ne s'agit pas à notre sens de faire une analogie directe entre une approche grammaticale possible de la langue et son transfert face à l'image. En classe, cette approche structuraliste se traduit de ce fait plus dans un sens de reconnaissance de certains signes, pour permettre aux élèves d'entrer par la suite dans une posture d'interprétation. Comme l'évoquait Catherine Tauveron dans ses travaux autour de la didactique de la littérature : «toutes les interprétations sont possibles mais il faut tirer du texte des arguments à l'appui.» *(La lecture littéraire à l'école…*, 2007) D'une façon similaire, les élèves reconnaissent et s'appuient sur des signes qui viennent soutenir leur argumentaire.

3.2.Transfert de compétence

Comme nous avons pu le voir lors des travaux autour de l'implicite en littérature, il existe différents niveaux de compréhension. Lorsque nous évoquons l'implicite, nous demandons aux élèves d'être capable de faire des inférences dans un texte donné. Il s'agit d'un travail de perception logique. De la même façon, le cinéma nous demande constamment d'effectuer cet exercice. Un personnage quitte une pièce et nous le voyons directement à un autre endroit; le hors-champ sert alors de lien entre ces deux plans et nous comprenons implicitement qu'il s'est déplacé d'une pièce à l'autre mais que la caméra ne s'est pas attardée à filmer tout le déplacement.

Nous nous pencherons plutôt sur l'aspect interprétatif que l'implicite permet; dans une perception analytique, l'élève doit à la fois faire des inférences mais doit aussi imaginer une réponse possible à une question donnée, tout en cherchant à être le plus vraisemblable possible.

L'idée centrale de ce mémoire est alors la suivante: un travail sur la compréhension de l'implicite en littérature, en commençant par son aspect logique pour amener les élèves à faire des hypothèses par la suite, aurait une valeur propédeutique à la compréhension de l'implicite au cinéma. Si les liens entre ces deux travaux sont rendus explicites pour les élèves, ils peuvent se réapproprier une compétence déjà développée dans une autre discipline.

Cela renvoie notamment à la notion d'interdisciplinarité ainsi qu'à la porosité des enseignements : de la même façon qu'on retrouve des compétences similaires dans des champs disciplinaires très différents, les élèves nourrissent leur apprentissage en partant de leurs acquis. Un travail en amont d'une compétence permettrait alors une entrée plus efficace dans une autre discipline si tant est que

la compétence travaillée reste la même. Il s'agirait alors de travailler différents aspects d'une même compétence. Parce qu'ils ont vu en littérature qu'ils étaient capables de comprendre des actions implicites, et donc de voir des informations pourtant non-explicites, ils seraient plus à même de comprendre des actions implicites dans un autre support, tel que l'image. La compétence visée est alors définie de la manière suivante : l'élève doit être capable de construire du sens à la fois par ce qu'il voit mais aussi à l'aide de ce qui est implicite, ici le hors champ. L'interprétation fait écho à cette capacité à comprendre un récit à la fois à l'aide de l'image visible mais aussi du suggéré.

3.3. Spécificité du hors-champ cinématographique

Le hors champ est défini comme l'espace narratif qui n'est pas dans le cadre de la caméra, c'est ce qui entoure l'image projetée à l'écran. Dans *L'esthétique du film* de **Jacques Aumont**, Alain Bergala et **Marc Vernet**, cette notion est explicitée comme «l'ensemble des éléments (personnages, décor, etc) qui, n'étant pas inclus dans le champ, lui sont néanmoins rattachés imaginairement, pour le spectateur, par un moyen quelconque.» (*Esthétique du film,* 2008, p.15)

Il ne s'agit pas d'un espace inexistant mais d'un espace non-vu, ou plutôt non-montré. Il existe à la fois par les choix de montage - où l'enchaînement de plusieurs scènes peuvent transmettre l'idée d'un déplacement sans avoir à le montrer par exemple - mais aussi dès le travail scénaristique. Faire référence à un personnage absent ou encore à un lieu non vu créé implicitement une représentation de la part des spectateurs.

Ce qui fait la spécificité de la forme filmique, c'est le phénomène de monstration, défini par **André Gaudreault** et **François Jost** ; il s'agit de faire voir la transformation d'un état A à un état B, ou plus simplement, ce que l'image donne à voir. Ce terme de monstration dit alors que le cinéma « c'est d'abord montrer, donner à voir ». Le cinéma est alors balancement entre ce phénomène de monstration et le rôle du hors-champ. Ce dernier peut servir à créer du suspens ou bien une attente, de manière à susciter par la suite chez le spectateur peur ou surprise.

En classe, nous avons pu diffuser un court-métrage intitulé *La Cour*. Dans celui-ci, le hors champ est utilisé de plusieurs façons. Une scène montre deux hommes en train de discuter, l'un ouvrant avec difficulté une bouteille de champagne; puis, on entend le bouchon qui saute mais on ne voit pas la scène. Les deux personnages font alors partie du hors-champ. Le plan suivant nous montre l'un des deux avec un oeil au beurre noir. On comprend sans l'avoir vu que le bouchon de bouteille lui a sauté au visage. La transition est claire et ne porte pas à plusieurs interprétations. Ce court-métrage utilise le hors-champ comme outil de résolution : les deux personnages disparaissent à l'intérieur d'un tableau, on ne sait pas ce qui est arrivé et il n'y a pas de réponse.

Le hors champ, sa perception et son influence, est intrinsèquement lié à la capacité imaginative du spectateur. Il fait écho à sa culture et à tout un réseau culturel propre qui lui permet de comprendre et d'interpréter une image de manière complexe. Il a alors un fort pouvoir inférentiel, qui nécessite pourtant de rester connecter à la diégèse de l'image. **Jacqueline Nacache** parle de cette vision du hors-champ comme inconscient même du film, dès lors que l'on se place d'un point de vue de la réception et de la lecture : «c'est alors à l'analyste d'en dessiner les contours, par la compréhension profonde, et l'opération raisonnée de l'interprétation» (*Le hors-champ, pouvoir invisible,* 2005, p. 3) De ce fait, un spectateur entraîné à engager son imaginaire viendra nourrir ce hors-champ. De même, amener les élèves à proposer une réponse imaginaire à un hors-champ donné, tout en cherchant à que cette réponse reste plausible dans le cadre donné par le champ, permet de développer une compétence à la fois d'interprétation pragmatique s'appuyant sur des signes donnés mais complétée par un désir propre, qui peut être différent de l'autre sans que cela n'entre dans un jugement de valeurs.

Lorsque nous souhaitons faire travailler des élèves sur le hors-champ, cela doit s'accompagner d'aides et de ressources pour leur permettre d'exprimer de différentes manières les réponses imaginatives qu'ils peuvent faire. Le hors champ, en sa qualité de reflet, peut créer des émotions très fortes : on retrouve cette utilisation du hors-champ comme système horrifique chez plusieurs réalisateurs (Kubrick dans *Shining,* Spielberg avec *Les dents de la mer)* car cela permet de créer à la fois l'anticipation, le suspens, et la peur chez le spectateur. L'absence devient révélatrice et provoque l'engouement. Il faut être attentif pour pouvoir faire du lien entre deux plans qui peuvent avoir aucun rapport; la position de recherches favorisent la libération de l'imagination lorsque nous nous retrouvons face à une image incomplète. Le cadre nous donne une information ; une réflexion sur le hors-champ peut alors révéler un sens implicite, qui vient compléter ou même défaire ce que l'image donne à voir.

À partir des recherches effectuées à la fois en didactique de la littérature mais aussi en Éducation à l'image, il a alors été possible de développer une méthode d'analyse de manière à vérifier l'hypothèse avancée : nous nous appuierons sur ces éléments théoriques pour mettre en place une étude en classe de manière à infirmer ou confirmer notre problématique. La mise en parallèle du travail en littérature évoquée précédemment sera faite avec le travail effectué en éducation à l'image. Nous justifierons à la fois les choix didactiques effectuées tout le long de l'année au sein de la classe mais aussi des limites qui ont pu apparaître lors de cette recherche.

II. Méthodes employées et choix didactiques

Depuis sa conception, ce mémoire a énormément évolué, ne serait-ce que sur l'axe-même des recherches. Nous avons depuis le début été intéressée par un travail autour de la position d'interprétation des élèves dans un cadre filmique. Notre projet de mémoire évoquait déjà la dialectique entre description et interprétation qui était au coeur de notre réflexion. La centration sur le hors-champ n'avait pas encore émergé et l'objet filmique était pensé comme tel. Nous avons pu travailler en classe autour de la compréhension plus générale de l'aspect narratif d'un film à travers des extraits, des bandes annonces et des affiches. Cependant, les recherches mises en place dans le cadre de ce mémoire ont permis de mettre à jour l'intérêt de placer le hors-champ au coeur de notre question de recherches.

Au delà de cette dialectique entre élève descripteur et élève interprète, notre intérêt portait sur les modalités d'évaluation en éducation à l'image, autour du thème du hors-champ et de son interprétation filmique au cycle 3.

C'est à la fois les approfondissements faits en recherches ainsi que la pratique directe en classe qui ont fait émerger l'hypothèse actuelle, placée dans une posture non plus d'évaluation, mais de progression. Cette progression puisait ainsi dans l'enseignement des autres disciplines pour tirer profit des différents apprentissages des élèves.

Ces évolutions au fil de notre travail ont amené à des données récoltées en périodes 1 et 2 devenues moins pertinentes quant à la recherche. Cependant, les travaux effectués en classe ont permis à la fois l'émergence d'une posture d'élève particulière face à l'objet filmique mais aussi d'un vocabulaire spécifique liés à l'étude de l'image. Nous traiterons dans cette partie principalement les données montrant un intérêt quant à la question de recherches.

1. Méthodes pensées en amont

1.1. Hypothèses initiales

Nous cherchons à voir s'il est possible de transférer l'utilisation de la compétence de compréhension et d'interprétation de l'implicite entre les disciplines de la littérature et de l'éducation à l'image. L'axe proposé ici est celui d'un transfert de la littérature vers l'éducation à l'image, mais l'un des aspects de notre hypothèse est la réversibilité de ce transfert.

La problématique est donc la suivante : est-il possible de rapprocher un travail sur l'implicite en littérature d'un travail sur le hors-champ en éducation à l'image ?

Pour tenter d'y apporter une réponse, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les élèves sont entourés d'images explicites, c'est-à-dire qui montrent tout. Il est possible de travailler avec eux l'intentionnalité du regard. Les élèves adoptent alors une posture de recherches lorsqu'il regarde une image; ils sont spectateurs actifs, nourris dans leurs apprentissages par l'enseignant.
- De manière à ne pas faire de l'expérience du film qu'un travail d'analyse par le décodage, il est nécessaire de laisser un temps de repos, de «digestion» de l'image. Ce temps permet une prise de recul.
- Pour que les élèves puissent réinvestir une compétence travaillée dans une autre discipline, il est essentiel de montrer les liens explicites entre les deux activités. Il faudra alors faire un retour sur la démarche développée en littérature lors du travail sur l'implicite en amont du travail sur le hors-champ.

1.2. La mise en place d'un travail de lecture d'images

Comme évoqué précédemment, nous avons travaillé autour de l'objet filmique dès la première période de l'année. Avant même de proposer des films, nous avons choisi d'interroger les présupposés des élèves quant au cinéma. La première séance a donc consisté en une collecte autour de la question «Pour vous, que ce que le cinéma représente ? Quand je vous dis le mot cinéma, à quoi cela vous fait-il penser ?» Les élèves ont pu choisir de répondre soit seul, soit par groupe. Par la suite, nous avons procédé à une mise en commun en dictée à l'adulte. Dans un premier temps, les élèves ont commencé par citer les films qu'ils aimaient, montrant bien l'aspect affectif que l'on peut entretenir avec l'idée même du cinéma, puis ont par la suite parlé des acteurs, et enfin des différents genres. Cet échange a provoqué beaucoup de discussions autour des genres, appréciés ou non. Nous avons ainsi pu voir les différentes attitudes des élèves lorsqu'on évoquait un travail autour de la compréhension d'un récit au travers du cinéma.

Nous avons ainsi consacré plusieurs séances à la découverte de films et du vocabulaire spécifique à la fois à l'image mais aussi à la narration. Certaines séances ont ciblé des thèmes précis, comme l'utilisation de la musique au cinéma et ses effets. Ce travail en période 1 et en période 2 ont permis aux élèves de développer leur travail argumentatif, de manière à donner leur opinion et à participer à des débats autour de films et extraits regardés en classe.

1.3. Les choix didactiques des films et des extraits

En classe, nous avons pu diffuser à la fois des films complets mais aussi des extraits plus spécifiques. De plus les élèves ont assisté à une diffusion extérieure du film *La mécano de la Générale* de Buster Keaton (1927) dans le cadre d'un partenariat avec le festival du cinéma de l'association *Pêcheurs d'Images* à Lunel. Les choix ont été effectué dans le but de proposer des films auxquels les élèves n'avaient peut-être pas été confrontés. Leur présentation s'est voulue non-linéaire pour éviter de transformer ce travail en Histoire du cinéma. Nous effectuons alors des sauts entre les différentes époques et les différents genres. Nous notons une préférence pour les films relevant du fantastique et du merveilleux car ils sont alors lanceurs d'imagination. Nous avons essayé de faire une proposition éclectique de manière à favoriser l'imprégnation filmique.

Le premier film diffusé dans le cadre de la classe a été *Voyage dans la Lune,* de Georges Méliès (1902). Nous avons fait ce choix à la fois pour présenter les débuts du cinéma et confronter les connaissances des élèves, mais aussi car il permet d'inscrire les élèves dans une démarche d'investigation. Les élèves sont peu habitués aux films muets et cela les pousse à interpréter les images pour comprendre le récit. L'intérêt pédagogique de proposer ce film en premier était d'aller confronter leur présupposés vus la séance précédente et de montrer la capacité imaginative du cinéma dès ses premiers pas.

Ensuite, nous avons sélectionné le film *Le Roi et l'Oiseau* de Paul Grimault (1980). Ce film s'inscrit dans la continuité de l'exploration de la capacité imaginative des films. Certains des éléments de la diégèse sont acceptés implicitement : le récit est porté par un oiseau qui parle, sans que cela ne porte préjudice à l'histoire car nous acceptons la déformation des possibles dans le cadre de l'image cinématographique. Ce film est exploité à la fois pour son caractère poétique mais sert aussi à traiter le «paratexte» d'un film, c'est à dire son affiche, sa bande-annonce, son résumé… Les élèves auront accès dans un premier temps à l'affiche, puis à la bande-annonce et enfin au film, tout en confrontant au fur et à mesure les idées qu'ils ont pu se faire du film, les éléments qu'ils ont reconnu, ce qu'ils ont essayé d'en déduire.

Lors du travail autour de la musique au cinéma, nous avons choisi de diffuser un extrait du film *Là-Haut,* de Peter Docter (2009), un extrait du film *Chantons sous la pluie* de Gene Kelly et Stanley Donen (1956) ainsi qu'une vidéo *youtube* associée au compte «Les leçons du cinéma» portant sur la place de la musique. Il s'agit de montrer à la fois le caractère illustratif de la musique, son vecteur émotionnel, mais aussi la lecture que nous faisons d'une scène en fonction de la musique employée.

Lors d'un travail double autour du résumé mais aussi des émotions, nous avons choisi de partir du film *Max et les Maximonstres* de Spike Jonze (2009). Les élèves ont pu visionner différents extraits et donner leurs ressentis. Ce travail sur les émotions s'est couplé d'un projet de circonscription sur les émotions avec la diffusion du film *Vice-Versa* de Pete Docter (2015).

Plutôt que choisir un long-métrage, l'un des objets de recherches a été un court-métrage réalisé par des étudiants de fin de cycle de l'École Supérieure des Métiers Artistiques (ESMA), Estelle Costedoat, Antoine Engels, Julien Fradin, Florian Gourdin, Pierre-Edouard Merien et Olivier Royer, intitulé *La Cour*. Il a été réalisé en 2016 et est disponible sur *youtube*.

Ce court-métrage se prête tout particulièrement à un travail autour du hors-champ : nous n'avons accès qu'à des lieux restreints, comme la cour de l'immeuble ainsi que l'appartement du jeune homme. De ce fait, les élèves ne doivent pas seulement effectuer un travail de compréhension implicite mais aller vers de l'interprétation à partir d'indices donnés. Nous ne savons pas quel métier a ce jeune homme. Il nous faut interroger le système de représentations auquel il adhère. De plus, la fin ouverte appelle à la confrontation des propositions des élèves. Ils peuvent alors proposer une image poétique mais aussi essayer de rationaliser le départ des personnages.

Enfin, notre corpus est aussi composé de plusieurs photographies mettant en scène le hors-champ de manière à montrer à la fois la capacité interprétative d'une figure cachée mais aussi celui de la caméra subjective.

1.4. Limites

Comme les travaux de recherches étaient pensés comme axés autour de la dialectique entre posture descriptive et posture interprétative, ces films ont permis de développer une posture spécifique de recherches chez les élèves. Ils sont bien entrés dans l'activité de tissage de liens entre plusieurs événements pour comprendre une histoire, et ils ont appris à relever différentes informations lors de visionnages multiples d'extraits. Cependant, l'exploitation de ces films n'a pas directement été pensé autour de la place du hors-champ. De plus, les contraintes temporelles propres à la rédaction de ce mémoire et les transformations opérées autour de cette question de recherches n'ont permis qu'un temps de prise de données pertinentes courts. Il est alors souhaitable de reproduire ce travail de transfert de compétence dès le début de l'année scolaire.

Dans le cas présent, les élèves ayant travaillé la compétence d'interprétation narrative, nous avons pensé le travail autour du hors-champ comme prolongement de cette compétence.

2. Méthodes spécifiques liées à l'implicite et au hors-champ

Dans le cadre des méthodes spécifiques, nous aborderons ici celles mises en place dans l'éducation à l'image, tout en faisant appel aux travaux effectués en littérature évoqués précédemment. Bien qu'ils soient intrinsèques à la recherches, nous faisons ici le choix de nous centrer autour des méthodes propres à l'image.

2.1. Dans *La Cour*

Nous avons choisi pour ce court-métrage de procéder à plusieurs visionnages. Cela fait écho avec l'une des hypothèses formulées précédemment, autour de la nécessité de laisser un temps de «digestion» de l'image, de manière à favoriser la prise de recul. Pour permettre aux élèves de trouver de nouveaux indices à chaque visionnage, ils ont la possibilité de prendre des notes sur ce qu'ils remarquent, ce qu'ils comprennent, et de confronter leurs interprétations avec les autres élèves entre les différents visionnages. Nous procéderons ici sous forme de questions posées aux élèves, à la fois sur leur représentation des personnages mais aussi plus directement sur la compréhension d'une action implicite. De plus, le court-métrage finit de manière pertinente : les deux personnages principaux disparaissent dans «le cadre dans le cadre», nous laissant seuls face au canevas vide. Il s'agit alors de s'interroger sur la chute de ce court-métrage et ce qu'on peut en comprendre.

2.2. Sur la photographie

Pour évoquer l'aspect imaginatif du hors-champ, nous ferons appel à des photographies et un photogramme, certains en caméra subjective, et d'autres dissimulant une partie de l'image.

Le choix des photographies est de montrer comment l'image fixe peut jouer sur le hors-champ et comment le spectateur amène une lecture particulière à chaque photographie en y engageant sa sensibilité propre. Le photogramme, issu du film *Fenêtre sur cour,* d'Alfred Hitchcock, a été choisi à la fois pour son caractère évocateur, mais aussi pour introduire le travail autour du suspens de la filmographie du cinéaste.

En évoquant précédemment les travaux menés en littérature autour de l'implicite avec les élèves, nous leur demanderons ce qu'ils comprennent des photographies présentées. Il s'agira alors de confronter les différentes interprétations pour faire émerger celles qui sont vraisemblables car sont dérivées d'éléments présents, et celles invraisemblables car détachées du plan de référence.

Nous mettrons ainsi à jour qu'une «absence» d'un personnage, par exemple, peut être tout autant voire plus évocatrice que sa présence. Comme nous avons pu le voir en amont, le hors-champ est générateur de suspens car il nous permet de générer des hypothèses et nous met en position d'attente d'infirmation ou de confirmation.

3. Les attendus

3.1. Compétences

Au terme de ce travail d'éducation à l'image, nos objectifs en terme de compétences sont les suivants : les élèves ont assimilé le rapport entre hors-champ et ce qui n'est pas montré à l'image. Ils sont capables de produire des interprétations liant à la fois leur imagination propre et l'appui vraisemblable sur l'image proposée. Ils ont pu réinvestir ce qu'ils avaient effectué dans le cadre d'un travail en littérature, «comprendre ce qui est caché dans un texte», pour ici comprendre ce qui est caché dans une image.

3.2. Comportement

L'éducation à l'image a une place particulière au coeur d'un enseignement car elle peut trop facilement être perçue comme distraction et non apprentissage à proprement parler. Les élèves sont généralement confrontés à des images similaires à celles du corpus dans un cadre récréatif. De ce fait, les attendus au niveau du comportement se placent surtout dans la capacité de faire preuve d'attention et d'engagement. Les élèves ne doivent pas laisser le matériau entraver leur travail. Au contraire, ils peuvent puiser dans le plaisir qu'ils ressentent à voir des films et des extraits pour renouveler leur participation. Cela lie leur plaisir de voir au plaisir d'apprendre.

Comme nous produirons beaucoup d'exercices collectifs de confrontation d'interprétations, nous attendons de la part des élèves une réelle argumentation et non la proposition d'idées vides de sens et peu probables. Il faut à la fois se mettre en position de réception active mais aussi accepter d'engager sa sensibilité propre.

III. Retour réflexif

1. Présentation de la classe

Nous sommes dans une classe de CM1 en cycle 3, composée de vingt-cinq élèves. Les élèves ont un niveau hétérogène; quatre élèves, Inès, Louise, Juliette et Samuel, présentent de grandes capacités d'analyse et font preuve d'une culture littéraire et artistique très développée. Les autres élèves présentent des capacités variables. La plupart sont dans un rapport récréatif avec l'objet cinéma; ils sont capables de citer des films qu'ils aiment et d'en donner les raisons. Ils aiment à parler de leurs goûts et à les confronter avec ceux des autres élèves de la classe.

De façon générale, ils n'ont pas reçu d'éducation à l'image cinématographique et font preuve d'engagement et de curiosité lors de ces séances.

Pour ce qui est de l'aspect littérature, certains ont énormément de mal à accepter de produire des hypothèses : la peur de l'erreur est très présente. Un élève, Tom, a été dans le refus de répondre les premières séances de peur du jugement. Il a donc fallu revoir avec la classe à la fois les règles de vie de classe (tout le monde a le droit de partager un avis sans prendre le risque d'être jugé) et réussir à libérer la parole imaginative.

2. Retour réflexif *a posteriori*

2.1. La Cour, lien avec l'implicite en littérature peu évoqué

Dans le cadre de l'étude de l'impact du travail en littérature de la compréhension de l'implicite, nous avons décidé de proposer deux types d'activités différentes.

Dans le premier cas, nous avons procédé au visionnage du court-métrage *La Cour,* pour lequel les élèves ont pu avoir deux visionnages suivis la première séance, et un nouveau visionnage suivi d'un questionnaire (sus-cité) la seconde.

Le choix de procéder à deux séances décrochées faisait écho au besoin de laisser les élèves découvrir le court-métrage sans avoir à se mettre en posture analytique de décodage dès la première rencontre. Cela s'est décidé en accord avec l'hypothèse qu'il est nécessaire de laisser un temps de repos pour que leur réflexion puisse être nourrie de cette «respiration» entre visionnage et interrogation.

Le pitch du court-métrage, donné par les auteurs, est le suivant : un jeune homme rongé par l'ennui est replongé dans son passé grâce à la maladresse de son nouveau voisin.Comme ce film est muet, l'implicite par par l'image et les bruitages et non le dialogue.

Nous avons choisi de nous concentrer sur trois types de hors-champ nécessitant un travail d'inférence.

2.1.1. Première inférence

La première inférence à faire concernait un implicite logique, dont l'inférence se fait quasiment inconsciemment à l'aide du montage. On retrouve le principe d'inférence de cause/effet, développé par Giasson en littérature. Il s'agit ici d'inférer l'action de l'ouverture d'une bouteille de champagne, le saut du bouchon, et le résultat de l'homme blessé à l'oeil.

Fig. 1, *La cour*, 2016 [00:02:36]

Fig. 2, *La cour*, 2016 [00:02:38]

Fig. 3, *La cour*, 2016 [00:02:42]

L'action principale se déroule hors-champ; nous ne voyons ni le mouvement du bouchon en direction du visage de l'homme, ni le moment où il est blessé. Cependant, nous comprenons implicitement ce qu'il s'est déroulé. La question posée était la suivante : «A ton avis, que se passe-t-il dans la scène avec la bouteille de champagne?»

Sur les 23 élèves présents lors de la séance, 19 ont bien vu le lien entre les deux scènes. Les élèves ont majoritairement compris ce qu'il se déroulait et ont été capable de comprendre l'inférence cause/effet ici en jeu.

Quatre réponses montrent pourtant la confusion des élèves :

- «Le vieil homme est tombé par terre» (Paloma)
- «Il tombe et se fait mal» (Maryam)
- «Le bouchon est allé» (William)
- «Il y a une bouteille» (Evan)

Ils ne font pas l'inférence entre l'action qui se déroule au début de la scène et l'homme dans sa salle de bain.

2.1.2. Deuxième inférence

Le deuxième hors-champ étudié tient sur la représentation du personnage principal. Nous avons voulu interroger les élèves sur ce qu'ils comprenaient concernant le métier du personnage. Il s'agit alors d'interpréter les signes que nous avons dans le champ pour proposer une argumentation plausible quant à un métier dont l'existence n'est qu'hors-champ. Il n'y a ici pas de réponse exacte possible, l'inférence en est alors plus complexe. Cependant, il est nécessaire d'interroger le système de représentation du personnage, tel que ses vêtements et son attitude. L'écueil est ici d'inférer les sentiments du personnage vis-à-vis de son métier plutôt que venir seulement interroger et confronter différents éléments visibles.

2.1.3. Troisième inférence

A la question «À ton avis, quel est le métier du jeune homme ? Pourquoi ?», 17 élèves répondent soit peintre, soit artiste, justifiant dans certains cas leur réponse par la présence de peintures.
Seuls cinq élèves de la classe ont fait une réponse différente : dans leurs propositions, on retrouve architecte, déménageur, secrétaire, premier ministre et directeur d'école. Tous ont justifié par la tenue et la présence d'un costume avec porte-vue. Le caractère implicite du métier, que l'on interprète du type bureaucratique, n'a pas été perçu par les élèves. Ils ont relevé les indices en lien avec ses études artistiques et n'ont pas inféré que le métier du personnage n'était pas en accord avec ces études. Une élève n'a pas répondu à la question.

Enfin, la troisième manière de venir interroger l'implicite à l'aide du hors-champ s'est inscrit dans une posture plus imaginative. Elle vient s'appuyer sur la chute du court-métrage, où nous assistons à la disparition des personnages à l'intérieur d'un canevas vierge de peinture. Il s'agit alors d'interprétation libre, car l'action fantastique permet de se détacher de la nécessité précédente de proposer un argument plausible.

Fig. 4, La cour, 2016 [00:06:11]

Fig.5, La cour, 2016[00:06:16]

Fig. 6, La cour, 2016 [00:06:19]

Cette posture est celle qui a été la plus difficile d'accès aux élèves : comme énoncé, le travail sur le hors-champ s'appuie sur ce que nous avons précédemment construit comme ressort imaginatif chez

les élèves. Il tient alors de leurs envies propres de tirer des conclusions sur la fin ouverte. Pourtant, plusieurs se sont retrouvés à ne pas savoir quoi répondre, et malgré l'étayage apporté, n'ont pas réussi à proposer une suite à l'écrit. L'une des réponses frappantes de deux élèves est «Ils meurent». Nous pouvons nous interroger sur les inférences qu'ils font entre figure de l'absence et mort d'un personnage.

Sur les 23 élèves, seuls 12 proposent une fin en tenant compte des différents éléments de l'histoire. Ils cherchent à évoquer une réconciliation des personnages, une rencontre entre la danseuse et le jeune homme… Un élève, Tristan, propose une réponse très terre à terre en signifiant «Il y a un autre habitant» évoquant implicitement le départ du jeune homme. Les 8 élèves restants n'ont apporté aucune réponse à la question et ont laissé l'espace vide.

Cette gradation dans la complexité, d'un implicite logique demandant surtout un effort analytique, à un implicite complexe nécessitant une interprétation au moins partielle du spectateur, montre bien qu'il y a différents niveaux de compréhension de l'implicite dans le cadre de l'éducation à l'image. Les élèves ne sont pas tous en capacité d'utiliser pleinement leur imagination.

Alors que 19 élèves comprennent l'implicite de cause/effet, seuls 13 sont en position de proposer une interprétation du hors-champ final, et 5 élèves sont en capacité de proposer un métier pour le jeune homme. Il fallait avoir des pré-requis concernant les métiers où les hommes sont amenés à porter un costume et utiliser un porte-vue. Les élèves sont de ce fait capable de voir les liens implicites logiques de manière presque inconscientes, mais ils éprouvent des difficultés à faire des inférences plus complexes, engageant leur imagination et leurs connaissances propres.

2.2. Le hors-champ en photographie, lien évoqué

Le propos de la séance autour de photographies et de photogramme était de présenter le hors-champ à la fois comme espace invisible mais aussi comme espace suggéré (Nacache, J. 2005). De ce fait, les choix incluaient trois images travaillant le hors-champ et trois images en caméra subjective. Nous choisirons ici d'évoquer les trois images ayant permis de vrais lanceurs. Nous reviendrons en amont sur les raisons des difficultés liées à la multiplicités des images.

Avant de présenter les images, nous avons défini auprès des élèves la notion de champ (ce que l'on voit dans le cadre) et hors-champ (tout ce que l'on ne voit pas dans le cadre mais qui fait partie de la diégèse). Nous avons évoqué l'utilisation du hors-champ au cinéma comme effet pour créer du suspens ou encore de la surprise. Par la suite, nous avons affiché au tableau les images du corpus.

En visionnant la vidéo enregistrée lors d'une partie de cette séance, nous nous sommes rendus compte de l'importance que nous avons accordé à la place de l'imagination comme vecteur de

réponse. Nous montrons ainsi que les élèves doivent dans un premier temps se saisir des informations disponibles dans l'image avant de pouvoir interpréter le hors-champ.

2.2.1 Ralph Gibson, *The Somnambulist*, 1970

Cette photographie a été très évocatrice auprès des élèves. Nous avons d'abord prélevé les indices liés au lieu (une porte, un couloir, une pièce que nous devinons indiquent que nous sommes dans une maison.)

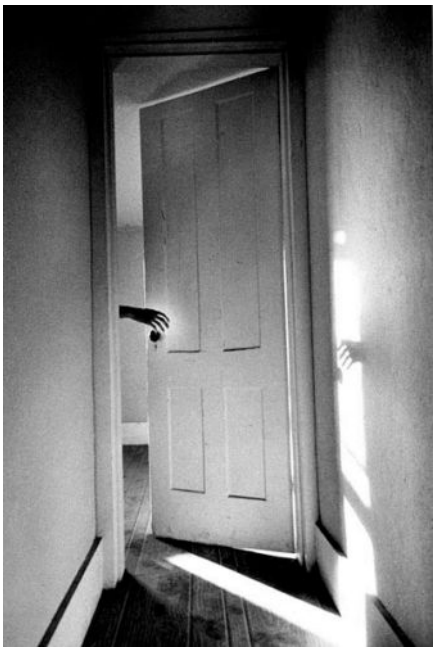


Fig. 7. Ralph Gibson, *The somnambulist*, 1970

La main elle a permis plusieurs interprétations. Elle a pu être un monstre, coupée, flottante…
L'analyse du verbatim (annexe 4) montre que les élèves savent prélever des informations sur la photographie. Salma s'arrête sur le détail de l'ombre de la main. Le terme de «voir» est évoqué et dit implicitement que les élèves ont conscience qu'une partie du corps est cachée.
Les variétés de propositions montrent bien que cette image donne à voir. A la manière de certaines réponses ouvertes des exercices de littérature, il s'agissait ici de donner une interprétation plausible, vraisemblable par rapport aux éléments connus. Nous pouvions donner toutes caractéristiques à la main, tant que cela ne venait pas contrarier la diégèse existante.

2.2.2. *Audience*, Bartle Bogle Hegarty, 2007

La deuxième photographie étudiée est issue d'une campagne publicitaire pour la marque Levis, réalisé par l'agence Bartle Bogle Hegarty en 2007, intitulée *Audience.* Nous avons choisi cette photographie car elle permettait de montrer les effets de la caméra subjective. En analysant le

verbatim 2 (annexe 5) nous pouvons en déduire que les élèves ont bien réussi à inférer les sentiments des personnes représentées. Lia et Salma évoquent la peur, Houcine les décrit comme «choqués». Par la suite, nous nous sommes interrogés sur le lieu représenté sur la photographie. Les réponses parlent de film, de spectacle, de théâtre.(répliques 11, 13, 27 et 35) Dans le même champ lexical, nous retrouvons les termes de «scène» et d'«enceinte». Les élèves ont alors inféré à l'aide de différents éléments présents sur la photographie. Maryam évoque à la fois le lieu et les comportements liés au cinéma (répliques 11 et 15). Louise montre des capacités imaginatives en évoquant à la fois des éléments de la photographie et en utilisant aussi ses connaissances préalables. Elle interprète les tenues élégantes et y ajoute la présence hors champ d'un magicien réalisant un tour impressionnant, expliquant alors les expressions des personnes représentées.

Fig. 8, Photographie publicitaire «Levis», *Audience,* Bartle Bogle Hergarty, 2007

Les élèves s'appuient sur les réponses des autres pour étayer leur propos : dans la réplique 27, Léna nous dit partir de la réponse de Louise (réplique 22) avant de donner la proposition du théâtre.
La fin de ce verbatim montre que les élèves ont bien compris qu'il était possible de proposer différentes interprétations d'une même image. Ils évoquent d'eux-même l'utilisation de leur imagination pour pouvoir combler les vides créés par le hors champ.

2.2.3. *Fenêtre sur Cour,* Alfred Hitchcock, 1962

La première réponse de ce verbatim (annexe 6) montre que certains élèves ne prennent du temps à entrer dans l'activité. Vickie commence par faire une réponse incongrue avant de donner une description plus appuyée sur l'image (réplique 4). Les propositions sont centrées autour de l'idée de l'espionnage (répliques 4, 10, 20). Les élèves associent les éléments présents sur l'image tels que la caméra et les jumelles à l'activité d'espionnage.

Fig. 9, photogramme de *Fenêtre sur Cour,* Alfred Hitchcock, 1962

Pour faire émerger le terme de jumelles, les élèves ont de nouveau étayé les réponses des autres.

La majorité des élèves approuve l'idée de l'espionnage, sauf deux élèves qui proposent deux alternatives. La première proposition est plutôt imaginative, parlant de la mer en hors-champ (réplique 18). La seconde est plus pragmatique, liée à la présence d'un appareil photo, associé au métier de caméraman.

A la fin de cette présentation, nous avons évoqué à nouveau le lien avec l'implicite en littérature. Nous avions pu en parler au début de la séance pour leur montrer les liens de manière explicite, cependant, la première partie de la séance n'a pas été enregistrée.

Nous avons ainsi confirmé auprès des élèves les similitudes entre chercher des informations implicites dans un texte et chercher des informations implicites dans une image.

3. Bilan du travail mené au cours de la recherche

3.1. Actualisation des hypothèses

Lors de ces travaux, nous avons pu interroger les hypothèses liées à notre problématique : nous verrons ici quelles actualisations il est possible de développer au vue des données évoquées et notre expérience professionnelle des travaux.

Notre première hypothèse portait sur l'intentionnalité du regard : les premiers travaux effectués en période 1 et en période 2 avaient déjà mis à jour les capacités des élèves à chercher des informations dans un document paratextuel à un film. Lors du travail sur l'affiche du *Roi et l'Oiseau* de Paul Grimault, les élèves ont relevé des éléments qu'ils ont par la suite cherché lors du visionnage de la bande-annonce. Lors de la séance autour du hors-champ en photographie, ils se sont nourris des éléments mis à jour par les élèves parleurs pour affiner leur analyse et proposer des interprétations variés. Ils ont compris l'importance du détail et sont entrés dans une posture active. Nous prenons pour exemple la remarque d'un élève sur l'ombre de la main dans *The somnambulist* de Ralph Gibson. Cette démarche de reconnaissance d'éléments s'est aussi retrouvée lors des différents visionnages du court-métrage *La Cour.*

Cela vient appuyer la deuxième hypothèse ; laisser un temps de repos aux élèves a permis de laisser travailler l'histoire, qu'ils s'imprègnent du plaisir de voir. Revoir un extrait ou film est alors bénéfique car il nous permet de porter notre attention sur différents éléments à chaque visionnage, d'aller affiner notre compréhension fine d'une scène. Il fait notamment écho au plaisir que nous pouvons avoir à regarder à nouveau un film après avoir vu le dénouement final, où nous partons alors à la recherche des différents indicateurs, des moments qui prennent alors tout un autre sens.

La dernière hypothèse, au coeur même de notre problématique, mériterait un approfondissement du travail. Alors que les liens entre implicite du hors-champ et implicite en littérature n'ont été que très peu évoqués lors du travail autour de *La Cour,* les élèves ont majoritairement pu comprendre l'inférence cause/effet d'une scène travaillée. Cependant, il aurait été bénéfique pour identifier un métier possible pour le jeune homme de rappeler les méthodes utilisées en littérature. Ils auraient de ce fait pu prendre appui sur les indices donnés tels que les vêtements et accessoires, mais aussi l'état émotionnel du personnage.

Le renvoi à l'implicite en littérature lors du travail sur le hors-champ en photographie a permis aux élèves de comprendre qu'ils pouvaient évoquer des lieux ou personnages qui n'étaient pas présents sur l'image. L'écueil ici fut d'être porté trop sur l'implicite imaginaire et l'imagination comme vecteur de réponses et moins sur le travail de complément du hors-champ dans un travail d'inférences liées aux informations présentes dans l'image. Bien que nous l'ayons évoqué, il aurait été judicieux d'appuyer plus sur le caractère temporaire de nos interprétations lors d'un film car la suite de l'histoire viendra infirmer ou confirmer notre compréhension de l'implicite. Il aurait alors été intéressant de marquer plus ouvertement la différence entre la photographie où nous n'avons pas accès à cette actualisation de notre interprétation et le film qui nous permet, au moins partiellement, de modifier continuellement notre compréhension de l'histoire.

3.2. Analyse de données mise en perspective avec une continuité possible du travail

Au vu des données évoquées précédemment, il est possible de voir que tous les hors-champ ne demandent pas le même niveau de compréhension et qu'on retrouve bien, à la manière du texte littéraire résistant, une complexité progressive de décodage de l'implicite.

De ce fait, nous pouvons commencer par dégager deux pistes de travail; dans un premier temps, nous pouvons travailler sur la notion de caméra subjective, qui joue alors avec le hors-champ.

Wikipédia donne comme définition de la caméra subjective «un type de prise de vues où l'on propose au public d'adopter (généralement le temps d'un ou de quelques plans) le regard d'un des personnages de l'action, obtenant ainsi des plans subjectifs.» Utilisée en photographie lorsque les personnes représentées regardent un événement, une personne, une action se déroulant derrière l'objectif, la caméra subjective a été bien inférée par les élèves.

Comme en parle Alain Bergala dans son ouvrage *Hypothèse-cinéma,* (p.169) le passage à l'acte, bien qu'il ne doit pas se penser comme l'envers de l'analyse, indispensable pour que les élèves puissent expérimenter sensiblement, la création filmique. Passer par l'expérience à la fois intellectuelle mais aussi corporel du geste de création vient accompagner d'une nouvelle façon l'éducation à l'image. Cette importance du versant «création» se retrouve notamment dans les trois pôles du PEAC : il faut à la fois fréquenter des oeuvres, enrichir ses connaissances mais aussi mettre en place une pratique. Les programmes parlent notamment de «mettre en œuvre un processus de création.»

L'activité proposée est la suivante : les élèves auraient pour consigne de réaliser un court plan-séquence, où la caméra tient la place du personnage alors dans le hors-champ. L'objectif de réussite serait liée à la lisibilité du personnage. Ils auront pour rôle de faire comprendre aux élèves spectateurs quel personnage ils ont choisi de représenter. Pour procéder à ce travail, nous nous appuierions sur des exemples de réalisation montrant comment nous pouvons utiliser la caméra pour représenter un personnage.

Une autre activité est possible autour d'images fixes. Pour dépasser l'activité de propositions orales quant à l'interprétation possible du hors-champ, nous pouvons penser dans un premier temps de proposer une image où un personnage regarde un lieu invisible pour les élèves. Ils auraient comme consigne de représenter, de manière écrite ou dessinée, la scène observée par le personnage. Une seconde proposition autour de l'image fixe serait de venir compléter une image en inventant de manière plastique ce qu'il se déroule autour de l'image. Ce travail est imaginable comme quelque chose d'interdisciplinaire avec la littérature de jeunesse, à l'image d'une utilisation de l'album *Loup Noir,* d'Antoine Guilloppé, éditions Casterman.

Conclusion

Ce mémoire s'est développé sur plusieurs mois, traversé d'évolutions en lien avec les recherches effectuées. Alors que la problématique de départ de ce projet de mémoire était axée sur le passage entre élève-descripteur et élève-interprète, celle-ci s'est centrée sur la notion d'interprétation et les différents enjeux que cela soulevaient. Nous avons pu faire le choix de travailler autour de la notion de hors-champ au cinéma.

A l'aide d'appuis théoriques à la fois en littérature et en éducation à l'image, plusieurs interrogations autour du développement chez les élèves de la compétence de compréhension de l'implicite sont apparus. Ces interrogations ont permis l'émergence de la problématique qui a guidé les recherches : **un travail autour de l'implicite en littérature peut-il avoir une valeur propédeutique à un travail autour de l'implicite au cinéma ?**

Nous avions avancé plusieurs hypothèses pour essayer de proposer une réponse à cette question : l'importance de travailler l'intentionnalité du regard, le danger de n'être qu'en posture analytique, mais aussi l'importance de l'explicitation auprès des élèves des liens existants entre les deux activités sur l'implicite.

Pour interroger ces hypothèses, nous avons alors présenté dans notre classe de CM1 différentes situations de mise en activité. La variation des médiums nous a aussi permis de comparer et mettre en évidence la notion de gradation de difficulté de compréhension d'inférences.

Les données ont été prélevées dans une classe de 25 élèves de CM1. Elles consistaient des réponses apportées au questionnaire sur le court-métrage *La Cour,* ainsi que sur l'analyse des trois verbatim réalisés pour la séance portant sur l'étude du hors-champ dans l'image fixe. Les évolutions entre le projet initial et la recherche finale de ce mémoire ont eu une influence sur les données relevées en classe.

Au regard de l'analyse de ces différentes données, nous pouvons avancer qu'un travail initial autour de la notion d'implicite en littérature a permis aux élèves d'accéder plus aisément à l'implicite dans l'image. La majorité de la classe a été capable de comprendre les tenants d'une scène se déroulant en hors-champ. Cependant, les mêmes difficultés qu'en littérature persistent : alors que dans certains cas, l'inférence était comprise de manière presque automatique par les élèves, lorsque l'implicite nécessitait l'appui de connaissances extérieures, plusieurs élèves se retrouvaient en difficulté, ne parvenant pas à avoir une compréhension fine d'une action ou d'une image. De plus, il

aurait été judicieux de se concentrer moins sur l'implicite imaginaire pour se concentrer plus sur l'activité de propositions d'hypothèses sur le hors-champ. Nous aurions ainsi pu appuyer sur le caractère mouvant de notre interprétation, lié aux informations auxquelles nous avons accès. Alors qu'un film va venir infirmer ou confirmer constamment nos interprétations et notre compréhension de l'image. D'une certaine façon, les recherches possibles autour d'une image, que ce soit dans le paratexte mais aussi dans les intentions parfois accessibles du photographe vont nous permettre d'effectuer le même travail de mise à jour.

Avec du recul, il aurait pu être pertinent d'axer cette recherche non pas sur une classe entière mais sélectionner à la suite d'un travail en littérature des profils d'élèves spécifiques et voir si cette compétence de compréhension de l'implicite, acquise ou non, se retrouvait de la même façon dans le cadre de l'éducation à l'image.

Dans le cadre d'un prolongement de cette recherche, il serait pertinent de s'intéresser à la réversibilité de cette hypothèse. Serait-il possible de commencer par travailler l'implicite dans le cadre d'une éducation à l'image autour du hors champ, puis de transférer le développement de cette compétence en littérature ?

Ce travail de recherche nous a permis de développer une pratique professionnelle axée autour d'activités de recherches de la part des élèves. Il sera alors intéressant d'appuyer un futur travail en classe à la fois sur les recherches de ce mémoire et sur les pistes de prolongements proposées, tournées vers une interdisciplinarité entre littérature et éducation à l'image.

Bibliographie et articles scientifiques

1. Éducation à l'image et ses enjeux

- **Bergala, A.** (2002). L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris : Cahiers du cinéma
- **Danet, J.** (2015). Histoire et enjeux de l'éducation à l'image [En ligne]. Paris : Le fil des images, consulté le 15 janvier 2019 à l'adresse http://lefildesimages.fr/histoire-et-enjeux-de-leducation-limage/
- **Freitas Gutfreind, C.** (2006). L'imaginaire cinématographique : une représentation culturelle. *Sociétés*, no 94(4), 111-119. doi:10.3917/soc.094.0111.
- **Meirieu, P**. (2004). Images : de la sidération à l'éducation [En ligne]. Paris : CNDP consulté le 20 décembre 2018 à l'adresse http://www.meirieu.com/ARTICLES/IMAGES.pdf

2. Théorie du cinéma

- **Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., & Vernet, M.** (2008). *Esthétique du film.* Paris: Armand Colin,
- **Jost, F., & Gaudreault, A.** (1990). Le récit cinématographique. Paris: Nathan.

2.1. Le hors-champ

- **Nacache, J.** (2005). Territoire de l'imaginaire : histoire et théorie du hors-champ au cinéma [En ligne]. *Actes du séminaire de formation ENS-IGEN-DESCO,* Paris, consulté le 20 novembre 2018 à l'adresse http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=925

2.2. Structuralisme

- **Jullier, L.** (2007). Les théories du cinéma, brève histoire et panorama actuel », chapitre coupé de Lire les images de cinéma (L. Jullier & M. Marie), Paris : Larousse.
- **Battut, E., & Bensimhon, D.** (2001). *Lire et comprendre les images à l'école: cycles 2 et 3*. Paris: Retz.

3. Didactique de la littérature

- **Tauveron, C**. (2002). Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? : de la GS au CM2. Paris: Hatier.
- **Giasson, J.** (2015). *La compréhension en lecture*. Paris: DE BOECK UNIVERSITÉ

Textes officiels

- Programmes officiels du cycle 3 (BO 26 juillet 2018)

Sitographie

- Transmettre le cinéma, portail de l'assocation Ecole et Cinéma http://www.transmettrelecinema.com/ecole-et-cinema/
- Éduscol : enjeux de l'éducation à l'image http://eduscol.education.fr/pid37481/enjeux-de-l-education-a-l-image.html
- Éduscol : Socle Commun de Connaissances, Compétences et Culture : http://eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun-et-l-evaluation-des-acquis.html
- Éduscol : le PEAC http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html

Filmographie

- **Costedoat, E. et al**. (2016) La Cour
- **Donen, S. et Kelly, G.** (1956) Chantons sous la pluie
- **Docter, P.** (2009) Là-haut
- **Docter, P.** (2015) Vice-versa
- **Grimault, P**. (1980) Le Roi et l'Oiseau
- **Jonze, S.** (2009) Max et les Maximonstres
- **Keaton, B.** (1927) La Mécano de la Générale
- **Méliès, G.** (1902) Voyage dans la Lune

Glossaire

Éducation à l'image : discipline permettant d'apprendre aux élèves à analyser et comprendre les images qui les entourent au quotidien.

Hors-champ : «l'ensemble des éléments (personnages, décor, etc) qui, n'étant pas inclus dans le champ, lui sont néanmoins rattachés imaginairement, pour le spectateur, par un moyen quelconque.»

Intentionnalité du regard : Viser à dépasser l'état de sidération dans lequel les élèves peuvent se retrouver face à l'image, «apprendre à regarder».

Implicite en littérature : Ce qui «est contenu dans un propos, un discours, sans y être dit.». L'implicite en littérature relève des différentes inférences qu'il faut faire pour avoir une compréhension fine d'un texte.

Inférence : L'action de décoder l'implicite dans un texte.

Interprétation : «Action de donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente; résultat de cette action.» (CNRTL)

Sidération : État dans lequel peuvent se retrouver les élèves face à une image, «d'un moment où le sujet est en quelque sorte happé par un trou noir» (Meirieu, *Images,* 2004, p. 1)

Symbolique : «Le symbolique, c'est la capacité à entendre ce qui avec le minimum de dépense, produit le maximum d'impact psychique [...] C'est le contraire de l'obscène.» (Meirieu, *Images,* 2004, p.12)

Valeur propédeutique : «le caractère facilitateur d'un savoir ou d'un processus d'acquisition de savoirs pour l'acquisition de savoirs ultérieurs.»

Index des notions

Éducation à l'image ……..... 5, 6, 22
Hors-champ……..... 15, 16, 21, 24-31
Intentionnalité du regard …….…….6, 7, 18, 29
Implicite en littérature …….……... 10, 11, ,12, 29
Inférence …….…… 24, 25
Interprétation …….…….... 7, 10, 11, 14
Sidération …….……... 6, 7, 18, 29
Symbolique …….……..... 7, 8
Texte résistant …….…… 10, 30
Valeur propédeutique …….…….... 4, 14, 29

Index des noms

- Battut, Éric …….…….....……..13
- Bensimhon, Daniel …….……..... 13
- Bergala, Alain …….……..... 5, 9, 10, 30
- Danet, Joël …….……..…..... 5, 6
- Giasson, Jocelyne……..…….……..... 11, 24
- Jollier, Laurent …….……..……..... 13, 14
- Meirieu, Philippe …….……..... 6, 7, 8
- Nacache, Jacqueline …….……..... 16, 26
- Tauveron, Catherine …….……..……..... 11, 14

Table des illustrations

- Figures 1, 2 et 3 : Première inférence dans *La Cour* 2016 ……..……..….. 24
- Figures 4, 5 et 6 : Troisième inférence dans *La Cour,* 2016 25
- Figure 7 : Ralph Gibson, *The somnambulist*, 1970 27
- Figure 8 : Photographie publicitaire «Levis», *Audience,* Bartle Bogle Hegarty, 2007 ….. 28
- Figure 9 : Photogramme de *Fenêtre sur Cour,* Alfred Hitchcock, 1962 ……29

Annexes

- Annexe 1 ……..……..……..39
- Annexe 2 ……..…….…… 39
- Annexe 3 ……..…….…… 40
- Annexe 4 ……..…….…… 40
- Annexe 5 ……..…….…… 41
- Annexe 6 ……..…….…… 43
- Annexe 7 ……..…….…… 46
- Annexe 8 ……..…….…… 47
- Annexe 9 ……..…….…… 48
- Annexe 10 ……..……..…..…… 49
- Annexe 11 ……..……..…..…… 50

Annexe 1

Reproduction d'un document issu du manuel Cléo, Éditions Retz, 2017, p. 8

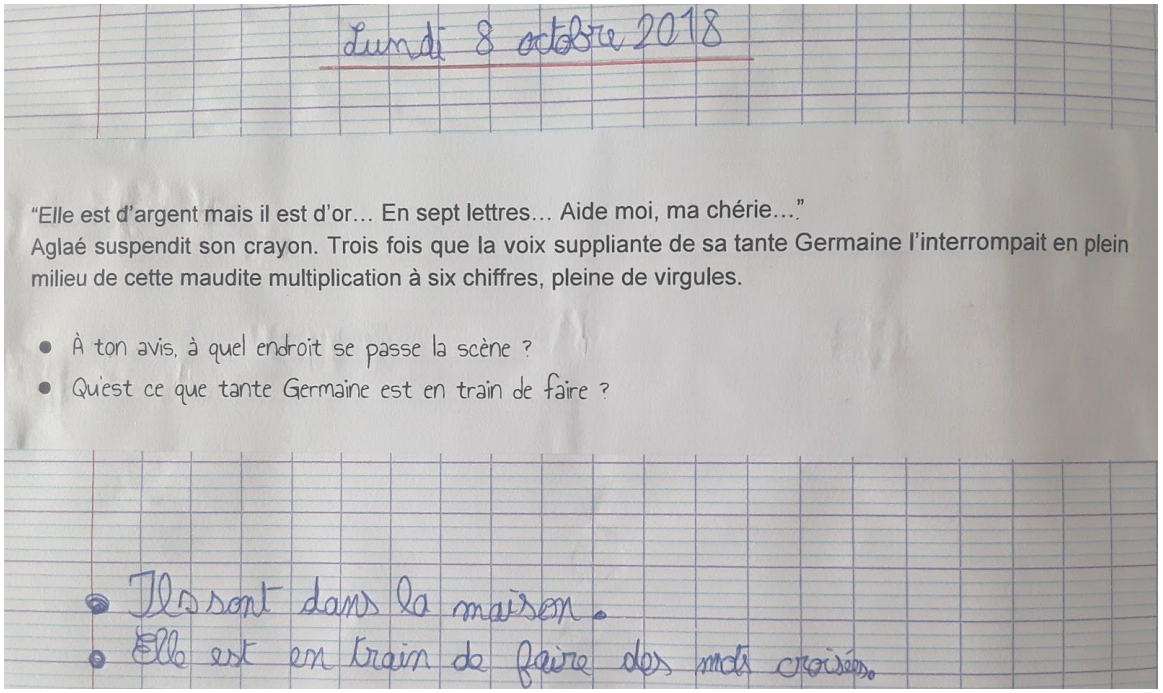
Je pense que Kim est un chinois qui vient de s'installer à New York. Il a un rendez-vous chez le médecin car il est malade (il frissonne).
Zelda

Je pense que Kim est aveugle. Ca se passe à Paris. Il ne peut pas savoir s'il est arrivé chez le médecin car ce n'est pas écrit en braille.
Noé

Je pense que Kim est un français qui vit à Hong-Kong. Il ne sait pas lire les caractères chinois. À Hong-Kong il y a beaucoup de vélos, il y a aussi des gratte-ciel. Kim est malade c'est pourquoi il a pris rendez-vous chez le médecin.
Sofiane

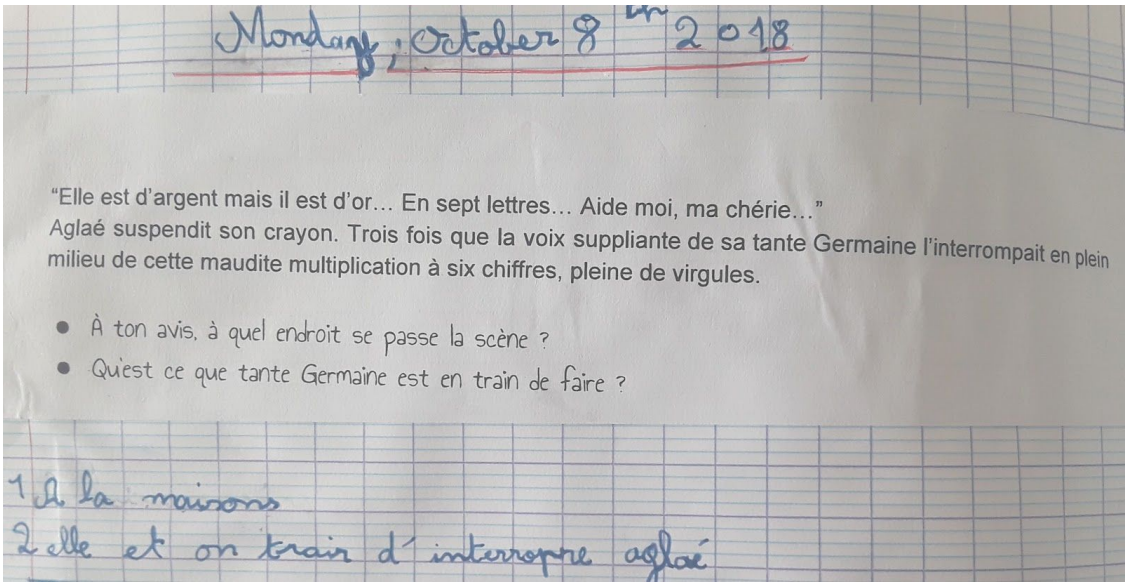
Annexe 2

Production de Samuel lors d'un exercice en compréhension de l'implicite.



Annexe 3

Production de Paloma lors d'un exercice en compréhension de l'implicite.


Monday, October 8th 2018

"Elle est d'argent mais il est d'or… En sept lettres… Aide moi, ma chérie…"
Aglaé suspendit son crayon. Trois fois que la voix suppliante de sa tante Germaine l'interrompait en plein milieu de cette maudite multiplication à six chiffres, pleine de virgules.

- À ton avis, à quel endroit se passe la scène ?
- Qu'est ce que tante Germaine est en train de faire ?

1 A la maisons
2 elle et on train d'interropre aglaé

Annexe 4

VERBATIM 1 - Autour de la photographie de Ralph Gibson *The somnambulist*, 1970

N° de la réplique	Locuteur	
Classe de CM1 / 18 mars 2019 / Les élèves sont en classe (24 présents) / [00:00:42] à [00:01:03]		
1	Maryam	On dirait qu'il a, qu'il a pas de corps, qu'une main.
2	PE	Je suis d'accord, on dirait un peu que la main elle flotte.
3	Mohamed	Maîtresse !
4	PE	Mais alors est ce qu'on en est sûrs ?
5	Plusieurs	Non !
6	PE	Comment on pourrait faire pour en être sûrs ?
7	Manon	Maîtresse !
8	Maryam	Faut voir.
9	PE	Faudrait voir. Salma ?
10	Salma	Euh, parce qu'en fait dans l'ombre, on voit pas l'corps.

Annexe 5

VERBATIM 2 - Autour de la photographie publicitaire, *Audience*, 2007

N° de la réplique	Locuteur	
Classe de CM1 / 18 mars 2019 / Les élèves sont en classe (24 présents) / [00:01:32] à [00:03:25]		
1	PE	Je vais vous montrer une autre photo, vous allez me dire à votre avis qu'est ce qu'il peuvent regarder ces gens.
2	Manon	Ouais !
3	Salma	Un truc qui fait peur s'il vous plaît.
4	PE	Qu'est ce qu'ils ont comme émotion là, ils sont contents, ils font, ils sont quoi ?
5	Houcine	Choqués !
6	Lia	Ils ont peur
7	Scarlett	Content
8	PE	Ils sont...
9	Salma	Peur
10	PE	Ils peuvent regarder quoi ?
11	Maryam	Un film, un film.
12	PE	Pourquoi un film ?
13	Scarlett	Non, un spectacle !
14	PE	C'est Maryam qui a la parole.
15	Maryam	Euh, parce que souvent dans les films quand tu t'en.. Quand tu t'attends pas à quelque chose, ça arrive, c'est…
16	PE	Et pourquoi ils seraient pas, euh, à l'école ?
17	Maryam	Ben parce que déjà…
18	PE	Qu'est ce que tu vois sur l'image toi ?
19	Maryam	Déjà y'a pas de tables pour être à l'école, et que, et, ya de la lumière en bas sur le, sur le je sais pas comment ça s'appelle.
20	Tom	Sur la scène.
21	PE	Louise.

22	Louise	Moi j'trouve qu'ils sont sur, enfin, qu'ils sont en bas d'une scène et qu'il y a un magicien qui est dessus et qui fait un tour euh impressionnant et c'est pour ça qu'ils sont comme ça là…Une cérémonie vu que les garçons ils ont tous des costumes
23	Salma	Maîtresse!
24	PE	Oui, Salma
25	Salma	Ca peut pas être dans une école parce qu'ils sont pas jeunes
26	PE	Oui mais tu sais y'a des adultes, qui vont à l'école, 'fin ils vont à l'université, mais j'suis d'accord c'était pour vous montrer… On est obligés de savoir. Léna, dis moi.
27	Léna	Moi j'pense un peu comme Louise, je pense qu'ils sont à un, pareil mais sauf que c'est une pièce de théâtre mais qui fait peur et ils sont…
28	PE	ça peut être ça.
29	Léna	Ils ont peur ou ils ont, ils sont juste choqués
30	PE	Ils sont surpris. Mais alors, de la même façon, est ce que nous on sait ce qu'ils sont en train de regarder ?
31	Plusieurs	Non
32	Maryam	Non, c'est notre imagination
33	Gabriel	Oui, notre imagination
33	Kaïs	Il faut imaginer
34	PE	Ben vous voyez, ce qu'ils sont en train de regarder, ben on dirait un peu que c'est derrière nous. Parce que nous on est en face et on se dit mais qu'est-ce qu'ils regardent ces gens ? C'est pas nous qu'ils regardent. Ils savent pas qu'on est là. Pour le voir, faudrait que la caméra se tourne. Là la caméra elle est face à eux. Samuel, dis moi.
35	Samuel	En tout cas, c'est sûr que c'est un spectacle parce qu'il y a une enceinte.

Annexe 6

VERBATIM 3 - Autour du photogramme issus de *Fenêtre sur Cour*, d'Alfred Hitchcock, 1962

N° de la réplique	Locuteur	
Classe de CM1 / 18 mars 2019 / Les élèves sont en classe (24 présents) / [00:04:50] à [00:08:33]		
1	PE	Euh.. Vickie !
2	Vickie	Je dirais qu'ils prennent des photos d'une grosse pomme.
3	PE	D'une grosse pomme ? J'entends pas ce que tu dis, je sais pas si c'est moi qui me trompe ou si c'est toi qui a une interprétation, euh, personnelle.
4	Vickie	On dirait qu'ils sont en train d'espionner.
5	PE	On dirait qu'ils sont en train d'espionner. Maolya ?
6	Maolya	Ils font des photos, c'est…
7	PE	Ah c'est des photographes ?
8	Léna	Maîtresse ! Aussi…
9	PE	Léna
10	Léna	Je pense qu'ils espionnent et ils filment en même temps, ils ont une caméra pour filmer et en même temps ils espionnent en fait c'est les deux
11	PE	C'est une caméra ? Comment ça s'appelle ce qu'elle a là ?
12	Léna	C'est, euh…
13	Mohamed	C'est des jumelles !
14	Léna	Lui on dirait qu'il a une grosse caméra
15	PE	Plutôt qu'est ce que c'est ? C'est un… Oui, l'ai entendu.
16	Madvy	Appareil photo
17	PE	Appareil photo plutôt, après il a pas l'air récent… Manon, je te vois.
18	Manon	On dirait et ben qu'il y a une vitre, et ya euh, y'a la mer et ils prennent, ils prennent un, une, une vidéo de la mer, euh.
19	PE	Je suis d'accord. Louise t'en penses quoi ?

20	Louise	Ou alors ils sont dans une pièce, dans un immeuble, et et et ils prennent, ils espionnent les immeubles d'en face parce qu'ils prennent des photos.
21	PE	Qu'est ce qui vous fait penser qu'ils espionnent ? T'en penses quoi toi William?
22	William	Mais euh en fait je comprends pas trop le, la photo.
23	PE	Qu'est ce que tu comprends pas ?
24	Wiliiam	Je vois même pas les personnages.
25	PE	Ben déjà… Qui montre la femme qui est sur la photo ? Tissem va lui montrer, y'a une femme et un homme, la femme elle est debout et l'homme il est dans un ? Si on regarde bien,
26	Houcine	Moi, un fauteuil roulant !
27	PE	fauteuil roulant. Oui exactement.
28	William	Ah oui je…
29	Maryam	Mais Houcine arrête de parler comme ça et lève le doigt !
30	Houcine	Taisez vous !
31	PE	[...] Mohamed, qu'est ce que t'en penses toi ?
32	Mohamed	Ben moi je pense plutôt, ben je pense plutôt qu'ils font juste leur métier de caméraman.
33	PE	Ils font leur métier de caméraman ? Avec des jumelles ?
33	Manon	Avec des jumelles, c'est des caméras les jumelles ?
34	Mohamed	Ben oui !
35	PE	Donc, ce qu'on est en train de faire -les filles - ce qu'on est en train de faire c'est un peu, ça ressemble un peu à ce qu'on faisait en français. C'est à dire qu'en français je vous faisais [...] En français je vous faisais lire un texte et il fallait essayer de me donner, par exemple qu'est ce qui se passait dans le texte. Et est-ce qu'il y avait à chaque fois une seule bonne réponse ?
36	Plusieurs	Non
37	PE	Non, on avait dit, tant que la réponse elle fonctionne avec ce qu'il y a dans le texte, il peut y en avoir plusieurs. Ca veut dire que… Rappelez vous, il y avait un texte où c'était un homme qui faisait des explorations et qui s'évanouissait. Et j'avais dit ben pourquoi il s'évanouit ? Y'en avait qui m'avait dit parce qu'il a peur, parce qu'une pierre lui tombe dessus…

38	Maryam	Ah ouiiii…
39	PE	Il est surpris
40	Houcine	Oui !
41	Kais	Ouais !
42	PE	Il voulait rentrer quelque part.
43	Salma	Quand ça?
44	PE	On avait eu plein de réponses différentes. Donc là, c'est de la même façon, on voit tous la même image, mais vu qu'on a une imagination différente, chacun, et on voit des choses différentes. Mais ça veut pas dire qu'il y a une seule bonne réponse.

Annexe 7

Trois captures d'écran de *La Cour* (ESMA, 2016) concernant la première inférence

Annexe 8

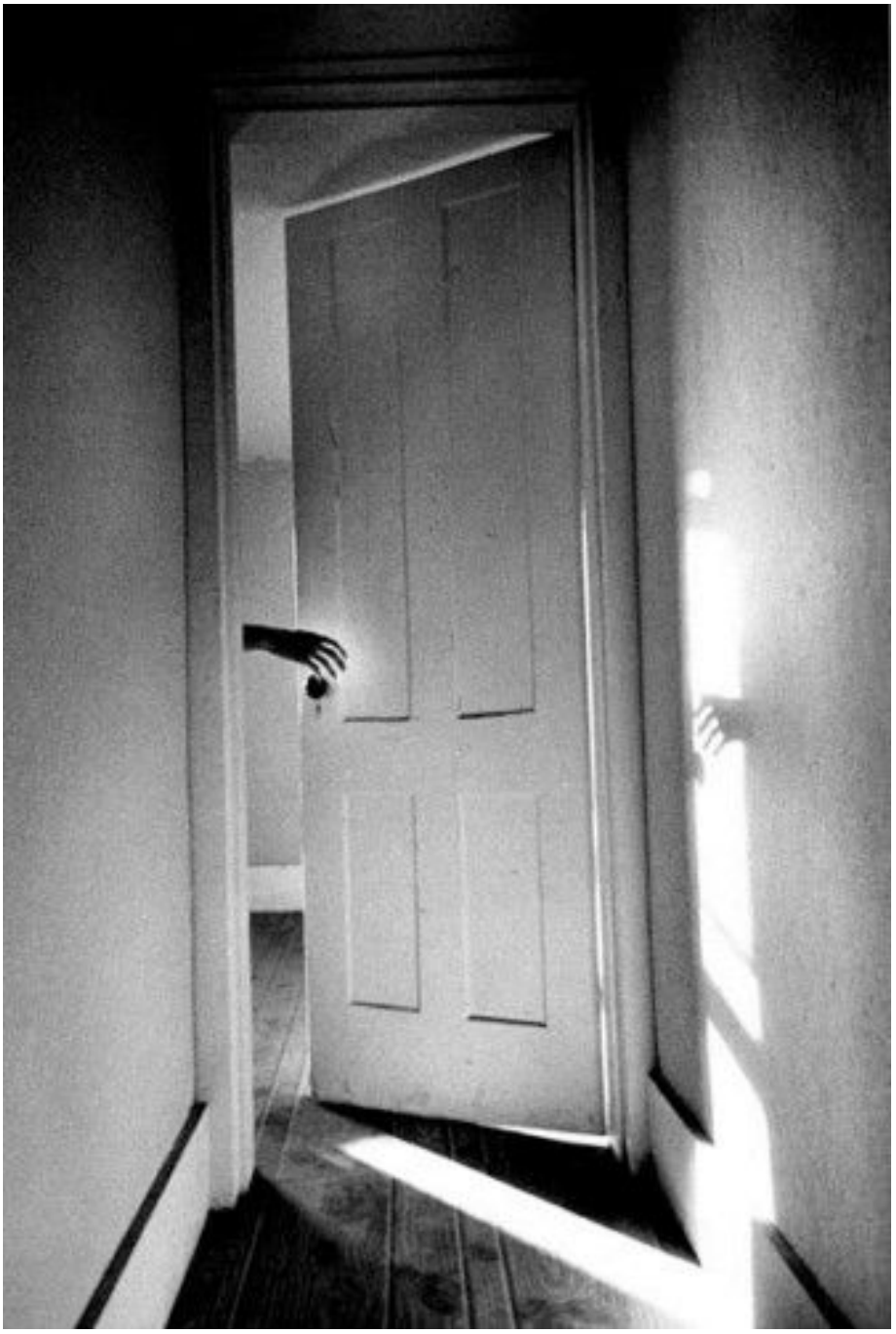
Trois captures d'écran de *La Cour* (ESMA, 2016) concernant la troisième inférence

Annexe 9

Photogramme de *Fenêtre sur Cour*, d'Alfred Hitchcock, 1962

Annexe 10

Photographie *The Somnambulist*, de Ralph Gibson, 1970



Annexe 11

Photographie issue d'une campagne publicitaire pour la marque *Levi's* par Bartle Bogle Hergaty, *Audience*, 2007