



HAL
open science

L'implicite au cinéma : valeur propédeutique au travail de l'implicite en lecture

Tiffany Dallery

► **To cite this version:**

Tiffany Dallery. L'implicite au cinéma : valeur propédeutique au travail de l'implicite en lecture. Education. 2021. dumas-03480966

HAL Id: dumas-03480966

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03480966v1>

Submitted on 15 Dec 2021

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

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



Mémoire présenté par

Tiffany DALLEREY

Soutenu le

01/07/2021, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Arts visuels

L'implicite au cinéma : valeur propédeutique au travail de l'implicite en lecture.

Dirigé par

M. Richard BOURDIN

Devant une commission d'examen composée de

M. Mounib MEKHILEF, président du jury et professeur des TICE.

M. Richard BOURDIN, directeur du mémoire.

Mme Anne DURAND, professeure des écoles maîtresse formatrice.

Année universitaire 2020-2021

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	p.5
INTRODUCTION.....	p.6 à 8
1ère partie : corpus théorique.	
I) Place et enjeux de l'éducation à l'image dans l'enseignement.....	p.9
1. Place de l'éducation à l'image à l'école.....	p.9
1.1) Point historique : du cinéma éducateur à l'éducation à l'image.....	p.9 à 10
1.2) La place de l'éducation à l'image dans l'enseignement.....	p.10
1.2.1) Les programmes et textes officiels.....	p.10 à 11
1.2.2) Une éducation à l'image vraiment à sa place ?.....	p. 11 à 12
2. Enjeux d'une éducation à l'image.....	p.12
2.1) L'intentionnalité du regard.....	p. 12 à 13
2.2) De la sidération au symbolique.....	p. 13 à 14
2.3) Développer la cinéphilie.....	p. 17 à 15
II) L'implicite en lecture.....	p. 16
1. La lecture-compréhension.....	p. 16
1.1) La relation lecteur/lecture.....	p. 16 à 17
1.2) Processus de lecture.....	p. 17 à 19
2) L'implicite en lecture.....	p. 19 à 21
2.1) Le travail de la compréhension dans l'enseignement.....	p. 21
2.1.1) Les programmes et textes officiels.....	p. 21 à 22
2.1.2) Stratégies de lecture.....	p. 22

III. L'implicite au cinéma : le hors champ	p. 22
1. Qu'est-ce que le hors champ ?.....	p. 22
1.1) Le langage cinématographique.....	p. 22 à 23
1.2) Définition et caractéristiques du hors champ.....	p. 23 à 25
1.3) Le hors champ dans l'histoire du cinéma : l'art de la suggestion...p.	25 à 27

2. Lire les textes et lire les images.....	p. 27
2.1) L'élève « chercheur » et sa construction du symbolique.....	p. 27 à 29
2.2) Récit littéraire et récit filmique.....	p. 29 à 30
2.3) Transfert de compétences.....	p. 30

2ème partie : méthodologie.

1. Mise en place.....p. 31

1.1) Démarches de recherches.....	p. 31 à 32
1.2) Hypothèses.....	p. 32
1.3) Les classes.....	p. 32 à 33

2. Méthode employée et choix didactiques.....p. 33

2.1) Pré-requis des élèves.....	p. 33
2.2) Questionnaires.....	p. 33 à 34
2.3) Mise en place d'une séquence de travail sur l'implicite au cinéma.....	p. 34 à 37

3) Étude de cas.....p. 37 à 38

3ème partie : résultats

1) Le hors champ au cinéma : séquence de travail.....p. 39

1.1) Observations et progressions générale.....p.39 à 40

1.2) Évaluation finale sur le hors champ au cinéma.....p. 40 à 43

2) Questionnaires sur l'implicite en lecture.....p. 43

2.1) 1^{er} questionnaire.....p. 43 à 44

2.2) Résultats des questionnaires n°2 et 3.....p. 44 à 49

2.3) Observations et remarques.....p. 49 à 50

3) Études de cas.....p. 50 à 54

4ème partie : Discussion

I. Hypothèses des résultats.....p. 55 à 58

II. Apports professionnels.....p.58 à 60

CONCLUSION.....p. 61 à 62

REFERENCES BIBLIOGRAPHIE.....p. 63 à 64

FILMOGRAPHIE.....p. 65

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....p. 67

ANNEXES.....p. 68

Remerciements

Je tiens, en ce début de mémoire, à adresser mes remerciements aux personnes qui auront contribué à l'évolution et à la construction de cet écrit.

Tout d'abord, merci à mon directeur de mémoire, Richard BOURDIN, qui a su se montrer encourageant envers mon sujet, et pour avoir su me guider et me conseiller dans mes idées. Nos échanges constructifs m'ont aidés à évoluer tout au long de mes réflexions.

Un grand MERCI à Bénédicte Cortez pour m'avoir donné l'opportunité d'intervenir dans sa classe, d'avoir été à mon écoute mais aussi de bons conseils. Merci pour sa motivation, et l'intérêt qu'elle a porté à mon sujet.

Merci à Aline BINOT pour l'intérêt qu'elle a porté à mes recherches.

Je suis reconnaissante de l'investissement et du temps qu'elles ont consacrés dans leur classe afin que je puisse mener à bien mon projet.

Enfin, je tiens à remercier mes proches, amis, famille, du soutien dont ils ont su me faire part.

Merci tout particulièrement à mon conjoint, qui a su, au quotidien me soutenir, m'encourager et m'aider durant cette année. Merci pour ses relectures et ses retours.

Je remercie également, ma collègue et amie Sarah, qui a été à mon écoute tout au long de cette année, qui m'a conseillé et soutenu avec beaucoup de bienveillance.

Merci à elle, pour ses relectures et retours constructifs.

Un grand merci aussi à Lucie, qui a prit de son temps pour me relire.

Je suis reconnaissante envers eux de m'avoir également épaulée durant ces dernières semaines qui n'ont pas été simples.

Enfin, merci à mes parents, pour leur soutien et leur écoute. Je remercie tout particulièrement mon père, qui m'a transmis cet amour du cinéma, depuis toute petite.

Introduction

Passionnée depuis toujours et tout droit sortie d'une formation universitaire en étude cinématographique, il était évident pour moi de concentrer mes réflexions et mes recherches autour du 7ème art.

Ma réflexion est partie de l'éducation à l'image et de son importance dès le plus jeune âge dans l'éducation de l'enfant. De nos jours et de plus en plus, les enfants ont accès à la télévision, les réseaux sociaux, internet, jeux vidéo... : Avec l'évolution technologique, ces derniers consomment des images de manière quotidienne. De plus, le cinéma a une place importante au sein de nos vies et est malheureusement considéré, que trop, comme un divertissement. Il me semble légitime d'éduquer à l'image afin que les enfants puissent se forger une culture commune, mais aussi développer et enrichir leur culture cinématographique. Par ailleurs, cela leur permettrait de développer leur esprit critique, afin d'avoir du recul sur une œuvre pour pouvoir porter un jugement, donner un avis. Il est nécessaire de leur apporter les clés pour apprendre à regarder, apprécier une œuvre. Ainsi, *Le voyage de Chihiro (2001)* de H. Miyazaki ne serait plus qu'un simple « animé », mais un conte poétique complexe, représentant une certaine vision du monde.

Le cinéma est un art merveilleux où tout le monde y trouve son compte, c'est « une fenêtre ouverte sur le monde » proposant toute une palette d'histoires, de personnages, d'univers, de points de vue. L'esthétique du cinéma offre une deuxième lecture au spectateur afin de porter un autre regard sur l'œuvre, pour mieux la comprendre, l'interpréter et quelque part, se l'approprier. Cet art ne cesse d'évoluer et de se réinventer. En tant que professeure des écoles, il est pour moi primordial de sensibiliser les enfants au cinéma : art à part entière dans nos vies. Cet intérêt pour l'éducation à l'image n'est pas nouveau, en effet, ce dispositif est présent dans les programmes, notamment imbriqué dans les matières liées aux arts visuels, arts plastiques, histoire de l'art et français. Pour autant, celle-ci est encore bien trop absente dans les classes ou non exploitée : par manque d'envie, de formation, d'intérêt ? G.W Pabst, réalisateur, scénariste, et producteur autrichien, dans *Le rôle intellectuel du cinéma*, déclare : « l'art cinématographique reste le moyen d'expression le plus puissant que l'on a pu trouver(...) plus puissant encore que

l'imprimerie, puisque pour pouvoir lire, il faut apprendre et que l'on a pas à apprendre pour regarder et voir ». (G.W Pabst, 1937) Regarder, voir, interpréter, imaginer, développer son regard critique afin d'apprécier une œuvre et ainsi la « (re)découvrir » autrement. Pourtant cette formation à l'image semble véhiculer de nombreux a priori et réticences. Dans sa conférence sur l'éducation à l'image, Philippe Meirieu exprime son avis : au cinéma, il y a du hors champ contrairement au « loft », qui rassemble l'ensemble des télé-réalités, où tout est montré et où l'intimité n'existe pas : « Il n'y a rien qui existe en dehors de ce qui est montré. Or, c'est cela que le film nous permet de déconstruire, parce que, contrairement à la télévision, dans le film, il y a du hors champ ». (Meirieu, 2004) Ici Philippe Meirieu exprime l'importance du hors champ, pour lui, cet outil ne montre pas directement, ce qui motive et pousse à la réflexion contrairement au fait de tout montrer. J'ai donc choisi de porter mon questionnement sur la place de l'implicite, qu'il soit issu du domaine cinématographique avec la notion de hors champ, ou qu'il provienne des inférences nécessaires à la compréhension du récit textuel.

L'apprentissage de la lecture est omniprésent et fait partie des principaux apprentissages dans le domaine de l'enseignement. Les enfants doivent apprendre à lire des textes, et qu'en est-il de la lecture d'images ?

Dans l'enseignement, que ce soit à l'école ou dans notre cursus de formation de futurs enseignants, le travail de l'implicite dans la compréhension de texte est essentiel. C'est un point qui est travaillé dans les stratégies de lecture à l'école, maternelle et élémentaire : sous diverses formes, par le biais d'énigmes, de questionnaires, de recherches d'indices dans des textes plus ou moins longs...

A travers ce mémoire je chercherai à démontrer si le travail de l'implicite au cinéma peut être bénéfique au travail de l'implicite en lecture, entre autres, s'il peut avoir une valeur propédeutique au travail de la compréhension de l'implicite en lecture. Il s'agit donc de mettre en corrélation le travail sur l'implicite au cinéma et celui que nécessite la perception de l'implicite en lecture.

Dans un premier temps, dans le déroulé du cadre théorique, je baserai mes recherches principalement sur l'articulation entre l'implicite au cinéma et l'implicite dans les textes. Je démontrerai l'importance de l'un et de l'autre dans le développement des compétences de l'enfant ainsi que de la place de chacun, et les

enjeux de ces derniers dans l'enseignement. Puis je verrai en quoi ce travail de l'implicite au cinéma peut être complémentaire au travail de l'implicite en lecture.

Dans une seconde partie, j'émettrai mes hypothèses suite à cette problématique, ainsi que mes choix didactiques mis en place pour effectuer mes recherches dans les classes.

Pour finir, je proposerai une analyse des résultats relevés lors de ces recherches. Je ferai un retour réflexif en comparant mes hypothèses de départ avec les données collectées, grâce à mes questionnaires ainsi que mes interventions dans ma classe test.

1ère partie : cadre théorique

I) Place et enjeux de l'éducation à l'image dans l'enseignement.

1. La place de l'éducation à l'image à l'école.

1.1) Point historique : du cinéma éducateur à l'éducation à l'image.

L'éducation à l'image n'a cessé d'évoluer durant le XX^e siècle jusqu'à nos jours. Très tôt, le cinéma s'insère au sein de l'éducation, au début considéré comme objet accompagnateur à l'enseignement, de plus en plus ce dernier sera étudié pour ce qu'il est, comme art à part entière.

Dans la conférence de l'éducation à l'image, Alain Bergela, fait référence à l'après-guerre et au désir de mettre tout en œuvre pour apaiser les tensions. C'est à ce moment-là que va se mettre en place un mouvement pour l'éducation populaire avec comme outil vecteur d'éducation et de réflexion : le cinéma.

En 1920, Louis Delluc prend l'initiative, avec le critique et théoricien Riccioto Canudo, de défendre le cinéma comme art à part entière en créant les premiers ciné-clubs avec pour objectif de toucher un public large et d'ouvrir à la culture. Cette expansion des ciné-clubs, va permettre aux jeunes publics de prendre part à l'expérience de la salle, mais également de participer à des animations autour des œuvres visionnées.

De plus en plus, le cinéma va s'installer dans les classes avec pour but principal, la diffusion et transmission des savoirs : on parle de cinéma éducateur. L'apparition de la télévision va être un outil important à cette sensibilisation à l'image dans les écoles et va être considérée comme « un instrument de diffusion démocratique du savoir et de la culture. » (Association Les beaux Jours, 2015). A l'objet télévisuel va être intégré, par l'Éducation Nationale, le programme des cours : on parle de « télécinéma ». Ces programmes, films scientifiques et pédagogiques, à destination des enfants, sont introduits par le/la professeur(e) de la classe et accompagnent les leçons. Cependant, la télévision va devenir un média dédié principalement au divertissement et moins comme objet à portée éducative. De plus, il va y avoir un désir, grâce à l'émergence des théoriciens du cinéma et philosophe, tel que André

Bazin et Gilles Deleuze, d'aborder autrement l'œuvre cinématographique : le cinéma peut se penser, s'analyser et détient un langage spécifique.

Peu à peu, le cinéma s'installe dans les classes, la ligue de l'enseignement fournit du matériel adéquat dans les établissements du second degré, afin d'apporter un certain confort de visionnage, par le prêt de copies de certains films mais également de vidéos projecteurs.

Avec l'arrivée de Jack Lang en temps que ministre de la culture au début des années 2000, les arts plastiques vont être considérés comme une matière à part entière dans l'enseignement et intégrés dans les programmes officiels de l'éducation nationale.

Au delà de l'étude cinématographique comme simple langage, les écoles sont également invitées à « faire leur cinéma » : à la théorie va être intégrée la pratique. Au-delà, de la simple décortication de l'image, les élèves portent une réflexion sur l'œuvre, apprennent à porter un regard critique sur le support. La pratique engage une réflexion sur l'œuvre, en plus de développer la créativité. Alain Bergela démontre, dans *La création cinéma*, qu'il faut « penser le film comme trace d'un geste de création. Pas comme un objet de lecture, « décodable », mais chaque plan comme la touche du peintre par laquelle on peut comprendre son processus de création. » (Bergela, 2015).

1.2) La place de l'éducation à l'image dans l'enseignement.

1.2.1) Les programmes et textes officiels.

Selon le site du ministère de l'éducation nationale, *L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel*, l'éducation à l'image est incluse dans le parcours d'éducation artistique et culturel de l'enfant de la maternelle à la primaire. Dès la maternelle, il est proposé un accès à une sensibilisation artistique, qui se poursuit en cycle 2 et 3. Il est nécessaire d'avoir une pratique artistique « diversifiée et régulière » avec les élèves mais également de pouvoir étudier des œuvres « de plus en plus complexes », ils sont aussi conduits « à s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent, sur leurs projets et leurs réalisations ». Au cycle 3, l'étude de cette éducation à l'image se fait principalement par le biais de l'histoire des arts et les arts plastiques, à

travers des enseignements théoriques comme l'histoire du cinéma, et pratiques, avec par exemple de la création vidéo.

Pour la suite, au collège et lycée, il va y avoir un approfondissement au sein de cette éducation à l'image, dans un premier temps à travers la transversalité avec d'autres matières comme le français, les arts plastiques ainsi que l'histoire de l'art. Au lycée, il est possible, en option facultative, à compter de 3h hebdomadaires, de suivre des séances de cinéma audiovisuel. Ce parcours sensibilise les élèves sur le langage cinématographique, l'histoire du cinéma mais également la pratique, avec la réalisation de courts métrages. Cette option est évaluée sur l'année ainsi qu'au Baccalauréat.

Durant tout le parcours scolaire, de la maternelle au lycée sont mis en place des événements tels que : école et cinéma, collège au cinéma, lycéens au cinéma. Ces activités pédagogiques permettent aux élèves de vivre l'expérience de la salle. « place importante à l'analyse et à la production d'images, en mettant l'accent sur le point de vue, la vision singulière dont l'image est porteuse. Les élèves sont amenés à fabriquer des images de fiction grâce à la vidéo et à l'infographie. »

Dans l'enseignement supérieur, certains CAP et BEP permettent l'accès à certains métiers techniques du cinéma. Des filières en Art du spectacle : cinéma et théâtre, s'ouvrent dans certaines universités, donnant l'occasion d'avoir accès à un approfondissement théorique et pratique du 7ème art.

Les objectifs des programmes montrent de l'intérêt pour cet enseignement de la culture du cinéma à l'école, de la maternelle jusqu'au lycée, ainsi qu'une possibilité de poursuivre dans l'enseignement supérieur.

1.2.2) Une éducation à l'image vraiment à sa place ?

La question de cette place reste néanmoins en suspend, selon Philippe Meirieu, l'image se présenterait comme l'ennemi de l'enseignant :

« nos jeunes stagiaires d'IUFM, même s'ils n'ont pas de mémoire au-delà de vingt ans et si leur mémoire cinématographique commence à La Guerre des étoiles, dès lors qu'ils accèdent à la position de professeur, accèdent en même temps à une sorte de négation de leur propre culture cinématographique. (...) nos stagiaires peuvent parfaitement être eux-mêmes dans la sidération à l'égard d'un certain type de cinéma

et d'images, mais ils n'en véhiculent pas moins massivement l'idée que l'image reste l'ennemie de leur activité pédagogique. ». (Meirieu, 2004)

De nos jours, les enfants accèdent de plus en plus facilement aux images. Que l'on soit en accord avec ça, il est nécessaire de les sensibiliser aux images afin de les appréhender, mais également afin de mieux les comprendre. Dans *L'enfant et les écrans : un avis de l'académie des sciences*, J.F Bach, O.Houdé, P.Léna et S.Tisseron mettent en exergue les avantages et les inconvénients des écrans, incluant toutes les technologies, liés aux virtuels et aux numériques. Ils conviennent d'une possibilité de cohabitation d'une éducation aux écrans, par la sensibilisation: trouver des moyens pédagogiques de sensibilisation mais aussi d'intégration de ces outils dans l'apprentissage à l'école. Il est évident, en tant que professeur(e)s des écoles, d'évoluer aussi, avec ces technologies. A titre personnel, lors de mes stages effectués en classe, l'éducation à l'image, au cinéma, était très peu présente, mise à part avec l'usage du dispositif « école et cinéma », malheureusement annulé à cause des conditions sanitaires, ainsi qu'une comparaison roman/adaptation cinématographique. Un des principaux freins à cette formation à l'image est que, « beaucoup de penseurs considèrent que, justement, parce que nous sommes dans une société où l'image est dominante, l'école doit faire abstraction de l'image et se donner comme objectif de former en priorité au concept. ». (Meirieu, 2004) Or, comme exposé plus haut, c'est un élément essentiel de pouvoir faire en sorte d'apprendre aux enfants à regarder autrement. L'enseignement de l'éducation à l'image est souvent transversalement lié à d'autres matières, sans être étudié, comme discipline à part entière.

Alain Bergela dans *L'hypothèse cinéma*, déclare d'ailleurs, que, « le cinéma doit être considéré pour lui-même et non appréhendé sous l'angle réducteur de l'adaptation littéraire ». (Bergela, 2002)

De nombreuses ressources internet sont mises en place afin d'aider les enseignant(e)s à cette éducation à l'image. Des plateformes tel que le réseau Canopé, proposent des outils, des fiches à destination des professeur(e)s, dans le but d'offrir une aide pédagogique dans l'enseignement de l'éducation à l'image.

2. Enjeux d'une éducation à l'image.

2.1) L'intentionnalité du regard

Philippe Meirieu tend à une prise de conscience « que la formation et l'éducation à l'image, c'est la formation à l'intelligence de l'intentionnalité du regard. » (Meirieu, 2004) Il en va d'aller plus loin que la simple action de regarder, mais de « chercher », Philippe Meirieu parle de motivation expectative : « être en recherche de quelque chose ». Les enfants ont une vision réduite à ce qu'ils voient, dans le Loft, tout est montré, sans hors champ, sans éléments implicites, sans non-dit... « La télévision ne s'arrête jamais, le loft ne s'arrête jamais » (Meirieu, 2004), la question de l'intime n'existe plus. Plus rien ne donne à penser s'il n'y a pas de hors champ. La télévision est un objet, qui ne s'arrête jamais, toujours en marche, à tout voir, il n'y a pas de prise de distance : on peut parler de télésurveillance, à l'image du *Panopticon* de Bentham, la surveillance des participants est permanente, il n'y a pas d'intimité, pas de limite dans ce qui est filmé et montré.

Former à l'intentionnalité du regard, c'est apprendre aux enfants à faire preuve d'esprit critique face à l'œuvre travaillée. C'est-à-dire qu'il est essentiel d'apprendre aux élèves à prendre de la distance avec une œuvre afin de formuler une critique, positive ou négative. Dans ce sens, l'enfant va voir et comprendre l'œuvre d'une autre manière. Au delà d'apprécier les qualités et les défauts de l'œuvre, c'est aussi avoir le recul nécessaire afin de comprendre les intentions de la personne qui a réalisée le film. Au-delà de la simple description de ce qui est vu, les élèves vont devoir être dans l'interprétation et l'analyse de ce qu'ils sont en train de regarder.

2.2) De la sidération au symbolique.

La construction du symbolique chez l'enfant est importante afin de lui donner accès à une possibilité de pouvoir analyser, prendre du recul sur ce qu'il voit. Pour cela, il est essentiel de le détacher de ce comportement « sidératif », de ce lien qu'il peut entretenir avec l'objet « sidératif ». « La sidération, c'est le moment où le sujet est, comme disent les gamins, "scotché": où il est dans une forme d'attitude à l'égard de ce qu'il voit qui l'empêche d'avoir la moindre distance réflexive. Il ne jouit pas de l'objet, il jouit du regard qu'il porte sur l'objet et de l'identification absolue entre le regard et l'objet. Ce qu'il voit, et la manière dont il voit ne font plus qu'un, dans une

espèce d'unité qui interdit toute forme de mise à distance. » (Meirieu, 2004) Dans sa conférence sur l'éducation à l'image, Philippe Meirieu met en avant cette capacité qu'ont les enfants à être happés par l'objet télévisuel et leur capacité à ne pas prendre de recul avec ce dernier. Il n'y a pas de réflexion, pas de mise à distance avec les images visionnées. Les images s'enchaînent, et aucune distance n'est faite avec ce qui est montré, on retrouve cette idée de « faire ce que l'on veut de ce que l'on voit », le « spectateur » rentre dans une « mécanique de sidération » (Meirieu, 2004).

Il est donc important de couper cet élan de sidération pour les ouvrir au symbolique, afin d'acquérir un regard critique et réflexif sur l'objet filmique : « L'objectif est donc d'arracher l'individu à cette vision sidérante pour l'entraîner vers une compréhension, vers une intelligence de l'idée. » (Meirieu, 2004). Pour cela, le symbolique est nécessaire, « la capacité à entendre ce qui avec le minimum de dépense, produit le maximum d'impact psychique. ». (Meirieu, 2004). Dans sa représentation, il s'agit du contraire de l'obscène, relevant de tout ce qui est « indécent, inconvenant, qui ne respecte pas ou qui blesse une certaine pudeur dans le domaine de la sexualité ». Le symbolique est pur et ne montre pas les choses de manière crue, il est dans la suggestion, le symbole, le sous-entendu. Philippe Meirieu, prend comme exemple certains films d'Alfred Hitchcock ou encore le film *La nuit du chasseur (1955)* de Charles Laughton où le symbolique est fortement présent et fait sens : une toile d'araignée en premier plan symbolisant la prise au piège de deux enfants, des griffures sur une porte faisant référence à une attaque d'oiseaux... L'idée principale étant d'accéder à une réflexion de ce que l'on voit en passant par du symbolique, passer de l'explicite à l'implicite. Comprendre ce qui n'est pas montré, hors champ, emmène à porter une réflexion et à penser. Dans le cadre de notre recherche, le symbolique aura sa place dans le sens où le travail du hors champ sera prioritaire afin de travailler l'analyse de l'implicite, du « non-dit » à travers divers extraits de films connus ou non des enfants.

2.3) Développer la cinéphilie.

Il est essentiel à travers cette éducation à l'image de créer une culture commune à tous les élèves. Par le biais d'une éducation à l'image les enfants vont

se forger une culture cinématographique. Dans ce cas-là, les sorties au cinéma sont privilégiées afin d'offrir à vivre l'expérience de la salle aux enfants. L'égalité des chances donne l'occasion, aux plus démunis par exemple ou aux enfants vivant en zone rurale, de pouvoir accéder au visionnage de films en salle. L'expérience est immersive et donne l'occasion aux élèves de voir un film dans les meilleures conditions. Le but de cette éducation à l'image est de faire découvrir aux élèves différents films allant de l'animation aux films dits « du patrimoine ».

« Je voudrais que nous puissions faire accéder nos élèves au symbolique, à la fois à travers des films "pour enfants" bien construits et dans lesquels il y a un vrai travail sur le symbolique, et à travers les films "du répertoire", du patrimoine. » (Meirieu, 2014). Il met en avant ici, l'importance de faire découvrir des films spécialement réservés au jeune public ainsi que des films du patrimoine. Mais les films à visée distractive : « cinéma d'évasion et d'imagination » peuvent se montrer aussi intéressants et peuvent avoir une portée éducative et formative dans le développement des compétences de l'enfant. Partir des films connus des élèves, en plus d'être source de motivation, est un moyen pour l'enfant de voir autrement l'œuvre connue. Cela permet d'approfondir l'analyse et d'aller au-delà du simple divertissement. Le fait d'échanger que ce soit avec l'enseignant ou ses camarades, sur les impressions émotionnelles et plus techniques, après un visionnage va nourrir et développer l'esprit critique de l'enfant. Cette sensibilisation aux différents genres cinématographiques va développer chez l'enfant une certaine cinéphilie, c'est-à-dire qu'il va apprécier regarder un film, le comprendre, l'analyser et non plus le voir comme simple objet de divertissement. « Initier les enfants à la culture audiovisuelle, c'est leur apprendre à lire, à comprendre l'image, à trier et à apprécier les informations qu'elle véhicule, à ressentir des émotions ». (Aubart & Vergnioux, 2018).

Dans les années 2000, le photographe Meyer dans le cadre d'une sortie scolaire au cinéma, réalise une série de photos, où celui-ci réalise des clichés d'enfants faisant l'expérience de la salle. Le résultat des clichés fait sens : c'est évident, le visionnage d'un film provoque chez les enfants, diverses émotions. Le travail du photographe ainsi que le résultat des clichés démontrent aux adultes, que ce soit les parents ou l'équipe éducative, l'importance du cinéma dans l'éducation des enfants.

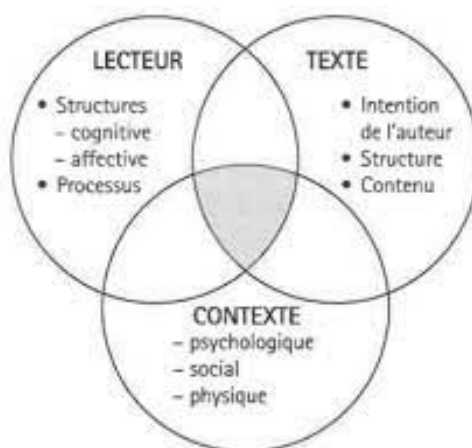
II/ L'implicite en lecture

1. La lecture-compréhension.

1.1) La relation lecteur/lecture.

D'après Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, dans l'ouvrage, *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, la capacité des élèves de faire des inférences dépend des connaissances du lecteur. Le domaine familier du lecteur joue sur sa capacité à comprendre l'implicite dans un texte.

La lecture/compréhension se sépare en deux notions importantes, d'un côté le texte, et de l'autre le lecteur. Le texte, lui, varie, sa forme et son contenu ne sont jamais similaires. Le lecteur lui, pour lire et comprendre ces textes divers, va piocher dans les connaissances personnelles qu'il a, et va alors mettre en place des opérations cognitives afin de traiter certains aspects textuels. D'après certains chercheurs, il y aurait trois grandes composantes à cette compréhension en lecture : le texte, le lecteur et le contexte, représentées par le schéma suivant (Source : Giasson J. *La compréhension en lecture*.1990). :



En effet, d'après les recherches de Jocelyne Giasson dans « *La compréhension en lecture* », plus ces variables seront imbriquées entre elles, plus la compréhension du texte sera meilleure. Chaque lecteur, suivant leur personnalité, le

type de texte qu'ils lisent ainsi que le contexte dans lequel ils pratiquent la lecture, ont une compréhension qui peut varier, ainsi, tout le monde ne va peut-être pas comprendre la même chose, le même texte aura sûrement plusieurs sens. Quand le lecteur s'engage dans un processus de lecture, ce dernier aborde la tâche en faisant appel à des structures cognitives et affectives.

- Les structures cognitives se réfèrent directement aux connaissances sur la langue et sur le monde : connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques. Les connaissances qu'ils ont sur le monde sont tout aussi importante : « La compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelles connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter , il est à strictement parler sans signification. » (Adams & Bruce, 1982). Les connaissances que l'enfant va acquérir durant son évolution va avoir un impact sur la compréhension en lecture. Si l'enfant ne peut pas rattacher les informations qu'il lit à quelque chose qu'il connaît, cela peut engendrer des complications dans la compréhension. J.Giasson explique que l'enfant doit mettre en place un système de ponts, avec d'un côté « le nouveau » représentant le texte, puis de l'autre côté du pont, « le connu », illustrant les connaissances antérieures.
- Les structures affectives, au même titre que les structures cognitives, ont un enjeu important dans la compréhension. Il s'agit ici de l'attitude que va développer l'enfant face à la lecture. L'intérêt que va porter le lecteur sur le texte est important. Si le support plaît à l'enfant alors celui-ci sera dans une démarche positive, une affinité va se créer , et le lecteur va montrer de l'intérêt pour ce dernier. Outre l'idée de « plaire », l'enfant peut créer d'autres facteurs qui pourront être un frein à cette « entente », avec la peur de l'échec par exemple.

1.2) Processus de lecture.

D'après Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, dans l'ouvrage, *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, comprendre un texte : « c'est décoder les mots, et c'est aussi en parallèle mettre en œuvre un ensemble de traitements

cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites, et ainsi construire une représentation cohérente, en convoquant les connaissances préalables du lecteur ». (Gaonac'h & Golder,1998) Les auteurs font un lien avec le terme script : le lecteur se construit son propre scénario et parvient donc à interpréter ce qu'il imagine. A l'instar de l'écriture cinématographique, « le script aide le lecteur à rétablir les informations manquantes, et donc à construire un modèle mental cohérent de la situation ». (Gaonac'h & Golder, 1998)

Jocelyn Giasson, dans son ouvrage, explique que pour réussir la compréhension il est nécessaire de faire appel à des processus de lecture. Cette dernière, en se basant sur la classification de Irwin, évoque cinq processus de lecture nécessaires à la compréhension :

- **Les microprocessus** : Les microprocessus se déclinent en 3 habilités importantes, la reconnaissance des mots, la lecture de groupe de mots et la microselection qui amène l'élève à sélectionner l'information la plus utile à retenir dans un texte.
- **Les processus d'intégration** : Les processus intégrations font le lien entre les propositions ou les phrases du texte. Il est question ici, de cohésion de texte avec tout ce qui touche l'utilisation des indices propres au lecteur pour comprendre le texte : répétitions, connecteurs, pronoms...etc. En plus de cela, l'enfant doit inférer les liens implicites du texte. Ces processus d'intégration sont donc séparés en deux parties distinctes, avec dans un premier temps, un premier cas qui consiste à « comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents (anaphore) et les connecteurs. ». (Giasson, 1990) En plus de cela, les processus intégration consistent à « inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases ; ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les connaissances du lecteur. » (Giasson, 1990). Les inférences font donc partie de ce processus d'intégration en lecture.
- **Les macroprocessus** : les macroprocessus consistent à aboutir à une compréhension du texte dans son entièreté, le lecteur doit identifier la ou les idée(s) principale(s) qui englobent les éléments explicites et implicites des textes, le résumé permettant d'évaluer la capacité des élèves à extraire l'idée

principale du texte. Puis pour finir, le lecteur doit prendre en compte l'organisation des idées dans le texte, la structure du texte.

- **Les processus d'élaboration** : Au-delà de simplement regrouper des mots pour donner du sens au texte, d'établir des liens et en ressortir les idées, explicites et/ou implicites principales, le lecteur se voit rencontrer des limites dans ses capacités à faire des inférences. En effet, parfois, les inférences faites ne sont pas directement reliées aux processus d'intégration par exemple. Ces inférences peuvent aller au-delà de ce qui est prévu par l'auteur. Elles ne sont pas forcément bénéfiques et indispensables dans la compréhension « littérale » du texte. Ces processus se déclinent en cinq « types », les prédictions, l'image mentale, les réponses affectives, le raisonnement sur le texte et enfin l'action d'intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Ces cinq types de processus peuvent induire en erreur la compréhension exacte du texte.
- **Les processus métacognitifs** : Dans ce processus, le lecteur va être dans une dynamique d'auto-régulation et auto-évaluation de sa compréhension en lecture. Le lecteur utilise dans ce cas des stratégies mises en place pour remédier à sa « perte » de la compréhension.

2. L'implicite en lecture

➤ *Implicite*

Le terme implicite est défini, dans le Larousse en ligne, comme quelque chose « qui, sans être énoncé formellement, découle de quelque chose » en d'autres termes, c'est ce « qui est contenu dans un propos, un discours, sans y être dit ». Le terme implicite est un antonyme à l'explicite. Dans un texte, les éléments explicites sont « énoncés formellement, complètement » et « clairement exprimés ». Dans la démarche de l'implicite le lecteur s'engage dans une démarche de compréhension et d'interprétation afin de donner du sens au « non-dit ». Pour cela, le lecteur doit faire des inférences.

➤ *Inférences*

Dans *Enseigner la littérature*, Jacques Crinon, Brigitte Marin et J.C Lallias définissent les inférences comme « une opération mentale qui permet d'établir des relations

raisonnées dans un texte où ces relations ne sont pas clairement explicites » (Crinon, Lallias & Marin, 2006).

Selon le modèle conceptuel des inférences de J. Cunnigham (1987), dans son ouvrage *Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response*, il existe trois types d'inférences :

- **Les inférences logiques** : ces dernières se fondent sur le texte, et sont donc forcément vraies. Ce sont les liens que le lecteur établit avec les informations explicites du texte.

Exemple : « Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant ». Réponse : « Les indiens se dirigeaient vers l'ouest. »

- **Les inférences pragmatiques** : ces dernières sont principalement fondées sur les connaissances ainsi que les expériences personnelles du lecteur. Elles sont dans ce cas acceptables mais ne sont pas forcément vraies.

Exemple : « Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant ». Réponse : « Les indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant »

- **Les inférences créatives** : celles-ci sont similaires aux inférences pragmatiques, sauf qu'elles ne sont pas communes à tous les lecteurs. Plus le lecteur aura de connaissances plus il sera en mesure de procéder à des inférences créatives. Elles sont possiblement vraies et non indispensables à la compréhension.

Johnson & Johnson dans *Circles of learning: Cooperation in the classroom* en 1986 proposent un classement des inférences fondées sur les connaissances du lecteur :

Lieu	A quel endroit un événement s'est-il produit ?
Agent	Qui a réalisé l'action ?
Temps	Quand l'événement s'est-il produit ?
Action	Qu'est-ce que la personne a fait ?
Instrument	Qu'est-ce que la personne utilise comme outil ou instrument ?
Catégorie	Identifier un concept générique.

Objet	Identifier quelque chose qui peut être vu/touché ou dont on peut parler.
Cause - effet (inférer la cause)	Qu'est-ce qui produit un résultat ou un effet ?
Cause - effet (inférer l'effet)	Quel est l'effet, le résultat, la conséquence ?
Problème - solution (inférer une solution)	Quelle est la solution reliée à un problème ?
Problème - solution (inférer une cause)	Quel est le problème relié à une solution ?
Sentiment - attitude	Identifier un sentiment ou une attitude

C'est sur ces types d'inférences que j'ai rédigé mes questionnaires concernant l'implicite dans les textes.

2.1) Le travail de la compréhension dans l'enseignement.

2.1.1) Les programmes et textes officiels

Le travail de l'implicite dans les textes est primordial car l'activité participe à la compréhension d'un texte écrit et/ou oral. De plus, ce travail fait partie des attendus de fin de cycle 3 « lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture » (BO n°31, 2020)

D'après le BO n°31 du 30 juillet 2020 de cycle 3, les objectifs « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier », et « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter/Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome », requièrent de valider et d'acquérir certaines compétences, n'oublions pas que les élèves doivent accéder à la compréhension de texte. C'est-à-dire qu'il est nécessaire de travailler la compréhension des éléments implicites et explicites. Pour cela les élèves doivent repérer les liens logiques entre les différentes données d'un texte. Ils doivent mettre en relation différentes informations d'un texte. En plus de cela, les enfants doivent être capables de comprendre qui sont les personnages, où l'action se déroule, la temporalité, quels sont les problèmes rencontrés, etc. Il est

important que les élèves comprennent le récit narratif de manière chronologique afin de bien replacer les événements dans leur contexte. De plus, les diverses lectures effectuées en classe, comme la lecture magistrale, la lecture silencieuse ou à voix haute), amènent les enfants à se créer une culture commune et participe à l'enrichissement de leurs connaissances en littérature ainsi que leur goût pour la lecture.

2.1.2) Stratégies de lecture.

Certains chercheurs ont mis en place au sein de l'enseignement des stratégies de lecture afin que l'enfant puisse mettre en place des méthodologies de lecture pour mieux comprendre un texte. A partir de la classification des inférences énumérée précédemment, Reutzel et Hollingsworth en 1988 ont mis en place une séquence de travail visant à améliorer les stratégies de lecture des élèves, sur la base de la classification des inférences de Johnson & Johnson. Plusieurs stratégies sont organisées afin d'optimiser la compréhension en lecture, pendant que certaines se concentrent sur un travail sur le vocabulaire, d'autres vont plus s'axer sur le travail des connaissances du lecteur. Si l'on se réfère à un exemple plus récent, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe mettent en place en 2007, un manuel *Lector et Lectrix* à destination des enfants et des enseignants pour apprendre et améliorer la compréhension en lecture de texte. Cet outil aide progressivement et explicitement les élèves de 9 à 12 ans à comprendre les textes. Les élèves avancent selon les objectifs et compétences proposés pour tendre à une compréhension efficace de l'implicite et de l'explicite.

III. L'implicite au cinéma : le hors champ

1. Qu'est-ce que le hors champ ?

1.1) Le langage cinématographique

Le langage cinématographique n'apparaît pas dès le début du cinéma en 1885. A ses prémices le cinéma n'est juste qu'un enchaînement de vues. La caméra

est fixe et donne à voir de courtes scènes. *Le voyage dans la lune* de Méliès (1902), montre et présente les possibilités que l'on peut créer. George Méliès était un magicien et créait les premiers effets spéciaux, par le pouvoir du montage et de la surimpression. C'est en 1903 avec *The Great Train Robbery* de E.S Porter que ce dernier participe à l'invention du langage cinématographique : Western de douze minutes, tourné en extérieur, ce court film raconte le vol d'un magot dans un train et la poursuite entre autorités et hors la loi. Entre gros plans et panoramiques, le réalisateur propose dans ce film une manière de raconter une histoire accompagnée de mouvements de caméra et différentes échelles de plans. Plus le temps avance, plus le cinéma va évoluer. Le cinéma va s'exporter dans les pays étrangers, les réalisateurs vont accroître et certains vont se différencier en proposant de nouvelle façon de montrer, de raconter en utilisant des procédés langagiers propre au cinéma.

Pourtant dès la naissance du cinéma en France la notion de hors champ est déjà bien présente, il suffit de se référer à la légende concernant l'*Arrivée en gare de la Ciotat*, en 1896, filmé par les Frères Lumières. Le train arrive, sort du champ du film, les spectateurs effrayés fuient la salle en courant, pensant que le train leur arrive dessus, alors que celui-ci disparaît dans l'univers inconnu du cadre : le hors champ.

1.2) Définition et caractéristiques du hors champ

Dans l'immensité du langage cinématographique, nous nous intéresserons au hors champ : langage de l'implicite et du suggéré au cinéma.

Tout d'abord avant de donner une définition du hors champ, il me semble primordial de définir quelques notions afin de compléter mon propos.

On appelle la diégèse l'espace qui appartient à l'univers, à l'histoire que propose le film. Cet espace diégétique est fermé par ce qu'on appelle le cadre, ce dernier est modélisé par la limite rectangulaire que la camera choisit de montrer et d'isoler. L'espace que le cadre englobe est appelé : le champ. Ce dernier est embrassé par le cadre, il offre à voir ce que la caméra veut montrer au spectateur. Autour du champ et du cadre, se dessine un espace invisible qu'on ne voit pas directement à l'écran, mais que l'on peut deviner : le hors champ. Ce terme est un antonyme au champ et n'existe qu'en fonction de celui-ci . Le hors champ fait partie de la diégèse du film,

mais appartient à un espace qui n'est pas montré, qui ne se voit pas dans le film. Ce dernier est rattaché à l'imaginaire du spectateur par un moyen visuel et/ou sonore.

Pour Noël Burch, professeur d'université, réalisateur, critique et historien du cinéma, dans son ouvrage, *Une praxis du cinéma*, le hors champ se décline en six segments : sur les quatre côtés du cadre, dans le fond du cadre et au-devant, derrière la caméra.

Nous définissons ces six segments par le biais de certaines caractéristiques : tout d'abord par les entrées et les sorties faites dans le champ. Les personnages de l'histoire entrent et sortent des côtés droit et gauche de la caméra, mais également devant et derrière. Les entrées et sorties en haut et en bas du cadre sont généralement plus rares, cela peut se modéliser par une montée ou descente d'escalier d'un personnage, mais également d'un super héros s'envolant dans le ciel, sortant de l'espace supérieur du cadre, quittant le champ du film.

Dans un second temps, il y a ce que l'on appelle le regard off. Cela se traduit généralement par un gros plan sur le visage d'un personnage, regardant une action, quelqu'un, ou quelque chose hors champ. Les émotions laissent traduire ce qu'il peut se passer dans cet espace invisible pour le spectateur. Dans *Birth* de Jonathan Glazer, Nicole Kidman (2004) est bouleversée par le spectacle auquel elle assiste à l'opéra. Pourtant la caméra ne bouge pas, et reste, pendant toute la séquence fixée sur elle, seul le personnage du film voit ce qu'il se passe sur scène. Dans ces moments-là, l'espace hors champ peut prendre autant d'importance que ce que l'on voit directement.

La troisième façon de définir le hors champ est cet espace qui coupe une partie du personnage à l'écran. Pensons à l'apparition du lion dans *Jumanji* de Joe Johnston (1995), l'animal est montré de manière entrecoupée, dévoilant d'abord les pattes, puis la queue frôlant le piano, jusqu'à le découvrir dans son entièreté, imposant et impressionnant. Allons également du côté du genre de l'horreur, avec ce bras gisant brutalement de l'espace hors champ pour attraper ses victimes, cet exemple est sans rappeler le premier *Vendredi 13* (1980) de Sean S. Cunningham et la mort du personnage joué par Kevin Bacon. Ce dernier est allongé sur le dos, sur le lit, puis, par surprise, un bras arrive dans le champ lui attrapant la tête dans le but de l'assassiner.

Le hors champ peut être également défini par le son. *The Guilty* de Gustav Moller (2018), dresse le portrait d'un ancien officier s'occupant des appels d'urgence de la police. Va s'en suivre l'appel d'une femme victime d'un enlèvement et d'un huit clos haletant où toute l'action se passe hors champ. Le hors champ sonore a alors une grande importance dans le film et est mis au premier plan.

Pour finir, citons les mouvements de caméra. Panoramiques, travellings, laissant apparaître un élément hors champ dans le champ ou au contraire faire disparaître un élément présent dans le champ. Pensons à *Reservoir Dogs* de Quentin Tarantino (1993) et à la célèbre scène où le personnage de Michael Madsen découpe au rasoir l'oreille d'un officier de police. La caméra est fixe sur les deux acteurs puis, au moment de l'acte, se déplace du côté gauche de la pièce, laissant voir une vue de l'intérieur du garage et une grande ouverture dans le mur. Dans ce cas, la caméra, par son panoramique, détourne les yeux de l'action, refusant de montrer ce qui est en train de se passer. Quelques secondes plus tard, le personnage de Michael Madsen entre de lui-même dans le champ, revenant sur le devant de la scène, assumant totalement son acte devant l'objectif. La caméra fait un léger panoramique sur la droite, mouvement timide et discret semblant fuir l'acte malveillant du personnage.

Cette déclinaison des différents axes du hors champ exposé par Noël Burch montre l'étendue des possibilités qu'a le hors champ de faire remarquer sa présence, mais également de ce qu'il peut produire chez le spectateur : le suspense, la peur, l'interrogation, l'étonnement. Dans sa conférence sur le *Hors champ, le pouvoir invisible* Marie José Mondzain, philosophe spécialiste des arts et des images, déclare que l'invisible, soit le hors champ, a une histoire, il y a du sens dans cet espace qu'on ne voit pas. Il peut générer autant de réactions et d'émotions, d'interprétations que le champ en lui-même.

1.3) Le hors champ dans l'histoire du cinéma : l'art de la suggestion.

La réaction des spectateurs le jour de la projection de *L'arrivée en gare de La Ciotat*, démontre l'importance du hors champ ainsi que l'intérêt que les cinéastes par la suite vont lui porter. Cet espace inconnu questionne. Longtemps utilisé au cinéma

par soucis de censure, il reste néanmoins un outil important dans le langage cinématographique.

Dès le début du cinéma, les films sont soumis à la censure : un baiser à l'écran ? Une cheville de danseuse ? Quel scandale !

En 1930, Will Hays, met en place aux États-Unis un « *code de production* », communément appelé, « *le code Hays* » : mise en garde pour quiconque transgresserait les règles de la bienséance : ni sexe, ni violence, drogue, prostitution au cinéma sous peine de censure. Le but était également de calmer les groupes catholiques qui faisaient pression sur les studios, menaçant alors l'économie du 7ème art.

Pendant quelques années le hors champ était beaucoup utilisé comme outil afin de ne pas montrer ce qui pouvait être considéré comme choquant. Les meurtres étaient cachés, les scènes d'amour étaient suggérées. La censure faisait en sorte que les réalisateurs fassent attention à ne pas dépasser les limites de ce que l'on ne pouvait pas montrer. Néanmoins, certains réalisateurs n'ont pas hésité à faire preuve d'inventivité afin de contourner ces sujets tabous. Dans le film *Le rôdeur* de Joseph Losey (1952), la caméra se déplace lors d'une scène de baiser, la caméra laisse les personnages dans leur intimité, et suggère que ce qu'il se passe ne doit pas être vu. Citons également Alfred Hitchcock qui excelle dans ce domaine de « dire sans montrer », avec des plans qui parfois se révèlent très suggestifs. Il est sans rappeler le plan sur Cary Grant et Eva-Marie Saint, dans *La mort aux trousses* (1959) en train de s'embrasser dans la cabine de couchage du train. Le plan change : le train entrant dans un tunnel, symbolisant l'acte sexuel entre les deux personnages. Ici, la scène d'amour se passe hors champ mais est suggérée par cette dernière image.

Dans cet article du site, <https://www.liberation.fr/> *Le code Hays et les vices cachés d'Hollywood* par Anais Leehmann publié de 19 août 2016, l'autrice exprime qu'« en contournant ces interdits par la mise en scène, les cinéastes auront aussi dénié et éduqué le regard du spectateur, l'invitant à l'interprétation et à la lecture herméneutique. » (Leehmann, 2016)

Au fur et à mesure certains réalisateurs vont militer pour faire tomber cette censure. Les sujets sulfureux vont se multiplier à l'écran : meurtre, scènes érotiques, jeux, alcool, drogues... Le code Hays sera donc remplacé par un code d'autorégulation dans les années 60. La libération des mœurs entraîne une évolution

dans l'histoire du cinéma. Les scènes d'amour sont montrées aux écrans, avec l'arrivée des films dit « hardcores », le sous genre du cinéma d'horreur va émerger, dévoilant dans son entièreté les détails de sang et de chairs à l'écran, avec des précurseurs tels que Roger Corman aux États Unies ou encore Joe d'Amato en Italie...

On ne peut pas dire qu'il y ait eu une abolition du hors champ. Nous pouvons émettre l'hypothèse de deux écoles : ceux qui montrent pour choquer, secouer, percuter, dénoncer et ceux qui ne montrent pas, pour ne pas brusquer ou au contraire, ce qui n'est pas montré directement peut bousculer, autant que si l'action même était mise au premier plan. Le but étant d'avoir le choix aujourd'hui de montrer ou de ne pas montrer. De nos jours, chez certains réalisateurs, ce qui est montré dans l'espace du cadre se veut sans limite, par exemple avec le travail de Gaspar Noe et son esthétique du choc : la caméra fixe, impuissante, laisse à voir la violence, la souffrance d'un personnage se faisant agresser. A l'instar de Michael Haneke dans son film *Funny Games U.S (2008)*, tout aussi violent et dérangeant mais doté d'une mise en scène différente. Ce dernier fait le choix à certains moments de ne pas montrer, les scènes choquantes se déroulent hors champ, donnant tout autant une sensation d'impuissance chez le spectateur.

De nos jours, il n'y a plus tellement de limite dans « ce qu'il doit ou peut être montré » (Meirieu, 2004). Au-delà du « Loft », le cinéma se veut parfois provocateur et expérimental par rapport à cette thématique. L'objectif d'un travail sur le hors champ, en plus de sensibiliser à l'analyse cinématographique, serait de faire accéder les élèves à quelque chose de plus symbolique, épuré, suggestif afin de prendre du recul pour pouvoir porter une réflexion sur ce qu'ils regardent.

2. Lire les textes et lire les images.

2.1) L'élève « chercheur » et sa construction du symbolique.

Lorsque les enfants lisent un texte, ou regardent un film, ils se mettent en position de « chercheurs » afin de relever les éléments qui leur donnera accès à une bonne compréhension de ce qui est lu ou vu.

Lors de la conférence de Philippe Meirieu sur l'éducation à l'image lors de la rencontre nationale du CDIDOC *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*, déclare : « Il n'y a pas de différence entre le fonctionnement de la lecture d'un texte et le fonctionnement de la lecture d'une image. L'erreur que personnellement j'ai commise est de ne pas avoir subordonné la grammaire de l'image à ce que je savais de la lecture du texte. Lire un texte, c'est chercher de l'information dans un document en prélevant des indices et en se confrontant à l'intentionnalité de celui qui l'a écrit. » (Meirieu, 2003). Le pédagogue reprend le terme d'intentionnalité pour les textes, comme pour les images. En effet, les images se lisent de la même manière qu'un texte, mais pas de la même façon. Quand il suffit de lire, décrypter, pour les textes, il suffit de regarder et de voir pour les images. Les compétences de « lecture » mises en jeu ne sont pas les mêmes, néanmoins selon le pédagogue, que ce soit dans l'un ou dans l'autre, il faut « chercher » dans ce qui est devant nous. Le spectateur doit chercher les indices afin de faire du lien pour discerner l'implicite. Ce dispositif sera mis en place lors de nos recherches : quels sont les indices dans les textes et images qui aident les élèves à percevoir l'implicite ? Lors de ma première séance d'enseignement, nous avons travaillé sur des images, photographies, tableaux, faisant appel au hors champ. Les enfants ont su, en plus de décrire, prendre en compte cette présence du hors champ mais aussi l'interpréter suivant les indices présents dans l'image. Lors des relevés des questionnaires, une grande partie des élèves soulignaient les mots, groupes de mots, leur permettant de répondre à la question. Cette prise d'indices confirme ce lien entre le repérage de l'implicite en lecture et dans les films et la posture de « chercheurs » évoquée par Philippe Meirieu.

La lecture de texte ou la lecture d'image font appel à des symboles, à des concepts, à des « images ». Plus les élèves travailleront la compréhension en lecture de textes et d'images, plus ils développeront leurs compétences de « chercheurs » mais également leurs connaissances que ce soit du monde et culturel. « Le pouvoir d'un symbole réside dans sa capacité à produire du sens et à communiquer ce sens » (S.Jouchelovitch et B.Orfali, 2005). De cette manière, ils vont développer leur propre construction du symbolique évoquée par Philippe Meirieu. Il y a du symbolique en littérature... Autant que dans les films. Le pays des merveilles ne serait-il pas une représentation du monde dans lequel Alice ne trouve pas sa place ?

Le symbolique en littérature comme au cinéma se veut implicite : je dis quelque chose sans vraiment le dire. Il suggère et sous-entend et invite le lecteur ou le spectateur à porter un regard, une réflexion afin de bien ou mieux le/la comprendre.

2.3 Récit littéraire et récit filmique

Le récit littéraire et filmique ont tous deux un début et une fin, ils naissent d'une volonté de vouloir raconter quelque chose. Le sujet crée l'objet, que ce soit l'écrivain(e) ou le(a) réalisateur(trice), ils expriment une intention portée dans la création de « l'objet ». Les deux supports rapportent une histoire fictive ou réelle, avec des personnages, des événements, des rebondissements, du suspense et bien d'autres éléments similaires. Tous deux ont les mêmes genres, que ce soit fantastique, policier, science-fiction, nous passons des romances littéraires chez Nicholas Sparks aux histoires d'amours chez Nancy Meyers au cinéma, aux romans d'horreur et fantastiques chez Stephen King à James Wan et ses films horrifiques. La différence est que le « langage » n'est pas le même dans les deux cas, quand l'un raconte une histoire avec des mots, l'autre s'exprime à travers des images. Mais la lecture doit-elle automatiquement passer par la discrimination alphabétique ? N'y a-t-il pas plusieurs formes de langage, oral et écrit ? Quand le peintre peint sur sa toile, ne transmet-il pas une intention, une idée, un message, un souvenir ?

Dans le déroulement de la narration, des similarités existent entre la littérature et le cinéma quand nous passons d'un élément de l'histoire à un autre par exemple. Les ellipses nous amènent d'un point A à un point B, au cinéma un personnage se déplace d'un endroit à un autre, le hors champ suppose son déplacement. Dans un récit littéraire, le cas est le même. Le personnage part d'un endroit pour aller à un autre endroit, le lecteur infère que celui-ci s'est déplacé entre les deux. Et les cas sont les mêmes. Même si l'on ne voit ou ne lit pas le déplacement du personnage, ce dernier est sous-entendu par le passage du personnage du point A au point B. Ce fonctionnement me laisse à penser que le lien de l'implicite au cinéma et en lecture est proche. Philippe Meirieu déclare dans sa conférence sur *l'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques* que « lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont il ne dit pas le

contraire. C'est être capable d'occuper les ellipses, d'entendre dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit. » (Meirieu, 2003). Il en est de même pour l'œuvre cinématographique. Pensons aussi que le film naît de l'écriture, du texte, du script permettant de mettre en scène et de décrire de manière détaillée le dérouler des scènes du film. Les images se créent, se greffent aux textes. Les similitudes entre textes et images mouvantes semblent faire sens et sont liées.

2.3) Transfert de compétences

Nous avons ainsi l'idée que le hors champ, représentant cet aspect de l'implicite se retrouve dans la lecture, mais également au cinéma. L'un se cherchant à travers le texte, et l'autre aux travers des images. Les compétences semblent faire sens, nous pouvons parler dans ce cas d'interdisciplinarité, de transfert de compétences dans le sens où les aptitudes que vont développer les élèves en analyse filmique concernant le hors champ vont faire échos au travail de l'implicite en lecture.

Il est aussi important de préciser que, dans cette démarche, nous mettrons en avant l'enseignement à travers la culture (cinématographique dans ce cas). Philippe Meirieu déclare dans sa conférence sur l'éducation à l'image, de manière très personnelle, radicale et franche, « On apprend d'abord, on se cultive après. Les fondamentaux : Lire, Écrire, Compter, Parler anglais (l'anglais commercial, évidemment) et Faire de l'ordinateur. Et la culture, ça vient "plus tard". Pour ma part, en tant que pédagogue - j'assume complètement ce terme : - je trouve cette conception stupide, dangereuse, antidémocratique. Je pense, au contraire, que le savoir s'acquiert par la culture. Pour moi, c'est la culture qui permet d'accéder aux savoirs et non pas les savoirs à la culture. » (Meirieu, 2004). Cette citation n'est pas à prendre mot pour mot mais développe une idée intéressante résonnant avec la démarche de travail effectuée avec les élèves. Dans ce cas, les apprentissages par l'image de l'implicite au cinéma, travaillés en amont afin de mieux comprendre l'implicite dans les textes, seraient-ils bénéfiques, auraient-ils une valeur propédeutique à la compréhension de l'implicite dans les textes ?

2ème partie : méthodologie

1. Méthode employée et choix didactiques

1.1) Démarches de recherche

Dans le cadre de mes recherches, les élèves devront se montrer attentifs à ce qu'ils voient, ils seront en position de « chercheurs ». Le hors champ, à lui tout seul, peut déconstruire ou compléter ce qui est donné à voir. C'est le spectateur qui doit alors faire le lien entre les plans afin de donner du sens à ce qui est montré. Il en est de même pour les textes. Par le biais de ce qui est symbolique, et à travers l'exemple de la notion de hors champ, les élèves vont devoir effectuer un travail d'analyse de séquences afin de comprendre la notion de hors champ mais également apprendre à voir ce qui est dit avec un minimum d'effet. Au-delà du simple objet utilisé comme outil d'éducation, il est essentiel de sensibiliser, à travers ces recherches, les enfants au langage cinématographique et à l'esthétique du cinéma. Il est nécessaire au-delà du fait de savoir reconnaître le hors champ, de comprendre son utilisation, ainsi que le but recherché. Mon objectif sera de vérifier si la perception de ce qu'est le hors champ au cinéma bénéficie à la compréhension de l'implicite dans les textes. Afin de mener à bien ces recherches, les enfants auront des questionnaires à remplir à partir de textes courts et longs. Ils devront alors, comme explicité plus haut, être en position de « chercheurs » afin de rassembler les indices du texte les aidant à comprendre l'implicite. Dans cette mise en place il est nécessaire de faire une étude comparative entre deux classes :

- **Classe témoin** : dans cette classe les élèves auront trois questionnaires à réaliser sur l'implicite dans les textes.
- **Classe test** : les élèves réaliseront les mêmes questionnaires et auront, en plus, une séquence sur le hors champ au cinéma.

L'étude comparative va me permettre de comparer le niveau des deux classes concernant leur niveau de compréhension de l'implicite en lecture mais également de

voir si je peux noter une évolution au sein de la classe test, mais aussi par rapport à la classe témoin grâce à la séquence sur le hors champ.

1.2) Hypothèses

A travers ce mémoire, je vais chercher à vérifier si le travail de l'implicite au cinéma avec l'outil du hors champ peut être bénéfique à l'élève pour mieux comprendre l'implicite dans les textes et si le hors champ au cinéma aurait une valeur propédeutique au travail de l'implicite en lecture ?

Dans cette démarche, il y a plusieurs propositions d'hypothèses de résultats :

- Les élèves ayant acquis des notions sur le hors champ et donc l'implicite au cinéma, améliorent leur capacité à comprendre l'implicite dans les textes.
- Les élèves n'ayant pas eu de séances sur l'implicite au cinéma, ne révèlent aucun changement dans la compréhension de l'implicite dans les textes.
- Le fait d'avoir acquis des notions sur le hors champ au cinéma ne développe aucune compétence à comprendre l'implicite dans un texte, mais améliore des compétences autres.

1.3) Les classes.

J'ai effectué mes interventions dans deux écoles situées à Bourges. La première étant dans une classe de CM1, avec l'accord de Madame Cortez, pour réaliser mes interventions cinéma. La deuxième se déroule également dans une classe de CM1, avec la participation de Madame Binot.

Le niveau CM1 me semblait pertinent afin de travailler cette notion. De plus, le travail sur le hors champ reste complexe, le cycle 3 me semblait donc être plus approprié pour aborder cette thématique. Au cycle 3, l'étude de cette éducation à l'image se fait principalement par le biais de l'histoire des arts et les arts plastiques, à travers des enseignements théoriques comme l'histoire du cinéma, et pratiques, avec par exemple de la création vidéo. Les compétences travaillées restent en accord avec les programmes, notamment en ce qui concerne l'analyse d'œuvre artistique, ainsi

que l'expression de son point de vue par rapport à celle-ci. Ces pré-requis sont travaillés en amont au cycle 2, les élèves ont déjà des bases en ce qui concerne l'analyse et la description « d'image », c'est un point que j'ai pu d'ailleurs vérifier dans ma première séance avec la classe test.

2. Méthode employée et choix didactiques

2.1) Pré-requis des élèves

Il me semble important de parler des pré-requis des élèves concernant les compétences et connaissances déjà travaillées et/ou acquises pour connaître le passif qu'ils peuvent avoir avec le travail de l'implicite dans les textes ainsi que l'éducation à l'image.

Dans la classe test, les inférences sont plus souvent travaillées sous forme de petits textes, comme je l'ai proposé dans mes questionnaires. En ce qui concerne la classe témoin, ces inférences sont travaillées à travers des textes longs et principalement à l'oral, ainsi qu'avec l'utilisation des enquêtes de *LaFouine* de Christian Souchard, à travers des séries de fiches qui permettent aux élèves de travailler les compétences en lecture.

Concernant la classe test, Madame Cortez durant l'année a proposé lors d'études d'œuvres littéraires de travailler sur les adaptations cinématographiques. L'objectif pour les élèves était de repérer les ressemblances et les différences avec les œuvres littéraires. Chez Madame Binot aucune séance liée à l'étude cinématographique n'est effectuée.

Même si l'œuvre cinématographique est travaillée à travers les adaptations littéraires, il n'y a pas d'étude de l'image en elle-même.

2.2) Questionnaires.

Pour commencer cette mise en place, j'ai confectionné des questionnaires, présentés dans les annexes n°1, 2, et 3, liés à la compréhension de l'implicite dans les textes. Au total, j'ai proposé trois questionnaires afin d'avoir matière à pouvoir

être témoin d'une évolution au fil de ma séquence en cinéma pour ma classe test. Dans la classe témoin ces trois questionnaires me permettent aussi d'évaluer le niveau des élèves sur une certaine durée, sans processus de sensibilisation au hors champ au cinéma. L'objectif recherché est que le « niveau » de ma classe témoin reste stable et que le niveau de ma classe test, montre une amélioration, une évolution, toujours dans une hypothèse d'attendu de résultats. Le but final de ces questionnaires sera de comparer les deux classes : la classe témoin et la classe test, afin de voir les résultats des deux classes pour étudier une potentielle évolution des compétences en implicite en lecture de la classe test grâce à ma séquence en cinéma. Il sera aussi question de voir si les élèves ayant eu des cours sur le cinéma ont de meilleurs résultats par rapport à la classe témoin.

Ces questionnaires sont les mêmes pour les deux classes. J'ai fait parvenir fin février aux professeures des écoles concernées, trois questionnaires afin de les faire remplir aux élèves. Le premier questionnaire a été effectué la première semaine du mois de mars, le deuxième mi-avril et le troisième fin mai. Comme nous pouvons le constater dans l'annexe n°1, 2 et 3 regroupant les questionnaires réalisés, ces derniers comprennent des textes courts et des textes plus longs. Le but étant aussi d'évaluer leur niveau de compréhension sur des textes de longueurs différentes, c'est pourquoi, j'ai intégré dans mes deux premiers questionnaires des textes de tailles moyennes ainsi qu'un texte plus long pour le troisième questionnaire, *Un martien*, de Bernard Friot. J'ai également voulu proposer un même niveau de difficulté dans les trois questionnaires. Les élèves avaient, aussi, le choix de surligner, souligner, les éléments du texte qui les aidaient à répondre à la question.

2.3) Mise en place d'une séquence de travail sur l'implicite au cinéma.

J'ai créé une séquence de 8 séances, évaluation sommative incluse, (*annexe n°4*) afin de mettre en place un travail complet en ce qui concerne l'implicite au cinéma et l'outil du hors champ. J'ai pris la décision de créer une séquence évolutive et progressive en partant de l'image pour aller sur de courts extraits, tout en passant par la « pratique ». Mais également en partant d'un travail collectif à un travail individuel, avec l'évaluation finale. Il était nécessaire que les élèves aient une bonne représentation de ce qu'est le champ et le hors champ, mais également qu'ils

comprennent l'importance de son utilisation à l'écran pour créer de l'implicite. La partie pratique est aussi nécessaire pour moi, car elle engagera l'élève dans un processus de création, ce qui développera leur réflexion de cette notion de hors champ. J'ai décliné ma séquence en plusieurs grandes phases :

- Dans un premier temps, il me semblait logique de ne pas faire intervenir la notion de hors champ directement. J'ai donc mis en place pour commencer un système d'observation, de description d'images : photographies, peinture, publicité....(annexe n°5) Cela m'a permis d'évaluer les réflexions des élèves ainsi que leurs compétences d'analyse. Ils ont su chercher dans les images, les indices leur permettant de comprendre ce qu'ils voyaient. J'ai intégré la notion de hors champ en leur confrontant deux images avec le même thème mais sans faire intervenir la même mise en scène. Pour finir, j'ai fait le choix de modéliser dans l'espace et à l'aide d'un cadre la notion de champ et de hors champ avec ses axes différents, comme nous pouvons le voir sur les photos, dans l'annexe n°6. J'ai tenu également à ce que les élèves aient une trace écrite de la définition du hors champ au cinéma ainsi qu'un dessin, afin qu'ils aient un support sur lequel se reposer.(annexe 7)
- Une phase d'évaluation des acquis de cette séance de découverte du hors champ était pour moi essentielle afin de vérifier que ce que l'on avait travaillé avait été compris des élèves. Pour cela, j'ai inséré au milieu de feuilles blanches des captures d'écran de films. L'objectif était que les élèves dessinent dans la continuité le hors-champ. (annexe n°8)
- Il me semble pertinent une fois que la notion est posée et acquise de commencer à travailler l'analyse filmique. Le but étant que les enfants repèrent ce qui est dans le champ et hors champ tout en intégrant une réflexion : « pourquoi dans cette séquence, le réalisateur choisit d'intégrer du hors champ ? »...etc. Mon travail s'est principalement centré sur deux films de Steven Spielberg, *Jurassic Park (1993)* et *E.T extraterrestre (1982)*. Ce choix n'était pas anodin dans le sens où ces films parlent aux enfants et sont assez connus. Les univers plaisaient et étaient source de motivation, avec une

identification forte avec des extraits faisant intervenir des personnages d'enfants de leurs âges. J'ai également, dans l'annexe n°9, mis en place des fiches synthèses afin que les élèves puissent avoir un compte rendu de ce qui avait été dit pendant les séances. Nous avons principalement travaillé la manière dont l'apparition des créatures était mise en scène dans les extraits choisis. Puis au sein d'une quatrième séance, un travail en groupe de deux ou trois sur trois extraits de films a été effectué. A partir d'une fiche de travail, présenté en annexe n°10, les élèves ont du répondre à des questions à partir de l'extrait visionné.

- Une séance de pratique était nécessaire pour que les élèves, par des situations données, en annexe n°11, mettent en scène à leur tour en réfléchissant à « *comment intégrer du hors champ dans la scène que l'on doit mettre en place ?* », tout en apportant une intention. Pour cela, j'ai projeté des situations au tableau, les élèves devaient par groupe élaborer une courte mise en scène en intégrant du hors champ dans celle-ci.
- Enfin, une séance d'évaluation finale, présentée en annexe n°12, était pour moi obligatoire pour vérifier les connaissances et les compétences acquises des élèves, ainsi que leur capacité d'analyse de courts extraits de manière individuelle.

En complément de ces interventions sur le hors champ il était nécessaire pour moi d'apporter des éléments notionnels, supplémentaires. Tout d'abord, des mots de vocabulaire spécifiques (réalisateur, acteurs, mise en scène, mise au point, gros plan, plan, cadre....) , des termes de vocabulaires que les enfants me demandaient, certaines appellations comme le *Jump Scare* par exemple, pour donner un nom à « quelque chose » qui apparaît de manière brutale et surprenante à l'écran. J'ai pu également leur montrer quelques Making of afin qu'ils aient un aperçu de l'envers du décor d'un film. Nous avons aussi abordé le sujet des émotions (travaillé en amont avec Madame Cortez) qu'ils pouvaient ressentir lors des visionnages des extraits de films. Mon but était aussi de leur donner envie de regarder des films, de pouvoir échanger avec eux sur ce qu'ils regardaient, leur poser des questions sur pourquoi

ils aimaient bien tel ou tel film. J'ai été ravie que la majorité des élèves aient, pendant les vacances, regardé des films dont on avait parlé pendant ma séquence, cela contribue également au développement de leur culture cinématographique.

Pour conclure cette séquence, je donnerai aux élèves un court questionnaire afin d'avoir un retour personnel sur cette séquence. Il est important pour moi de connaître leur ressenti par rapport à ces interventions et de savoir s'ils ont eu auparavant des interventions sur le cinéma et s'ils aimeraient en avoir plus à l'école et pourquoi.

3) Étude de cas

Dans l'analyse de mes recherches, j'analyserai les résultats obtenus sur l'effectif total des deux classes de CM1. Puis afin d'étayer mes propos je concentrerai mes recherches sur différents profils d'élèves présents dans la classe test. J'ai donc évalué trois types de profils lors de mes recherches. Je prendrai en exemple quelques élèves à chaque fois afin d'appuyer mes propos, et j'énumérerai également des objectifs concernant ces élèves par rapport à ma problématique.

- ***Profil A : élève en grande difficulté en compréhension de l'implicite en lecture***

Concernant l'implicite en lecture, Isaac, se différencie de ses autres camarades. Son cas est intéressant car il montre d'importantes fragilités dans la compréhension de l'implicite en lecture. Son premier questionnaire m'a été rendu vierge. En discutant avec sa maîtresse, j'ai remarqué qu'il s'agissait d'une attitude récurrente chez l'enfant. Je n'ai relevé aucune réponse pour le premier questionnaire, mis à part sur le texte long où j'ai pu relever une réponse, malheureusement inexacte : l'élève, pour répondre à la question, a repris des éléments explicites du texte. Performant dans ce qui est du repérage d'éléments explicites dans un texte, le jeune garçon montre des difficultés à repérer l'implicite. Son cas est intéressant car avec la mise en place de ma séquence je vais pouvoir étudier si mon hypothèse de départ peut se vérifier également à son type de profil.

- **Profil B : élèves performants en compréhension de l'implicite en lecture**

Il me paraît aussi évident de prendre en compte deux élèves de la classe, Pauline et Jasmine, ayant des facilités concernant la recherche des éléments implicites d'un texte. Cela me paraît intéressant d'évaluer le niveau d'un type de profil d'élève n'ayant pas spécialement de difficultés à repérer l'implicite dans un texte, afin de pouvoir les mettre en liens avec leurs compétences travaillées en ce qui concerne la séquence sur le hors champ.

- **Profil C : élèves ayant un niveau moyen en compréhension de l'implicite en lecture**

Certains élèves de la classe montrent un niveau moyen en ce qui concerne la compréhension de l'implicite dans les textes, c'est-à-dire qu'ils sont aux alentours de la moyenne voire, un peu en dessous.

J'analyserai, dans ce cas, les résultats de deux élèves, Iman et Elodie avec quelques difficultés concernant les questions faisant appel à l'implicite. Iman a tendance à reprendre des éléments explicites du texte pour répondre aux questions et Elodie, assez régulièrement ne propose pas d'éléments de réponses concernant certains textes. Dans ce cas de profil, l'objectif est de voir, si grâce au travail sur le hors-champ, ils vont développer des compétences afin de mieux percevoir l'implicite. Les attendus pour les élèves sont que la moyenne de bonnes réponses augmente au fil des questionnaires.

3ème partie : Résultats

Dans cette partie résultat, j'effectuerai une analyse en rapport avec ma séquence sur le hors champ au cinéma, il me paraît évident de mettre en exergue ces résultats afin de pouvoir les mettre en lien dans une seconde partie avec les résultats recueillis des questionnaires sur l'implicite dans les textes. J'analyserai également les résultats selon les profils des élèves sélectionnés.

1) Le hors champ au cinéma : séquence de travail.

1.1) Observations et progressions générales

Il est évident que sur la totalité dans séances menées en classe, les élèves ont montré une évolution quant à la compréhension et le travail de l'implicite au cinéma. Dès la première séance, les élèves après un travail sur les images proposées ont vite compris la notion de hors champ, ils ont d'ailleurs su m'en donner une définition, « le hors champ, c'est quand c'est dans le hors champ de vision, c'est quelque chose qu'on ne voit pas, qui n'est pas dans le champ de vision ».

Le fait de modéliser le champ et le hors champ avec l'utilisation d'un cadre les ont d'autant plus aidés à visualiser la notion travaillée. Ils ont pu se déplacer dans l'espace et eux même s'engager dans cette activité avant d'entreprendre le travail sur les extraits de films. J'ai vraiment pu noter une progression notamment entre les deux premières études d'extraits. Lors de l'étude de la scène du T-Rex dans *Jurassic Park*, les enfants étaient beaucoup dans la description, j'ai donc travaillé avec eux afin qu'ils puissent rentrer plus dans une dynamique d'analyse. Il était nécessaire qu'ils intègrent la notion de champ et hors champ et de comprendre pourquoi à travers ces diverses utilisations le dinosaure n'apparaissait pas directement à l'écran... Le travail était le même pour E.T l'extraterrestre. Dès la première séance sur l'extrait de film, j'ai pu noter une évolution. Les enfants étaient moins dans la description et l'analyse était plus complète et évidente. Les échanges étaient fluides et constructifs, cette évolution était bénéfique pour la suite du travail qui consistait à passer d'un travail collectif à un travail par groupe de 2 ou 3. De plus, un aspect pratique rajouté à ce travail d'analyse me semblait évident dans le sens où cela

permet aux élèves de porter une réflexion sur le travail effectué. Les enfants ont pris conscience des possibilités d'utilisation du hors champ mais également de son utilisation et de son importance dans une mise en scène. Nous avons pu, avec les diverses propositions, dans une même scène, faire des comparaisons entre une scène se déroulant intégralement dans le champ et une scène faisant intervenir le hors champ. Cette pratique a donné du sens au travail fait en classe sur l'implicite au cinéma, elle m'a permis aussi de voir la motivation des élèves mais également leurs connaissances construites. Je suis satisfaite de l'évolution des élèves au fur et à mesure des séquences, l'évaluation finale mise en place a été un moyen de conclure cette séquence mais aussi de voir l'évolution individuelle de chaque élève.

1.2) Évaluation finale sur le hors champ au cinéma.

Il était pour moi évident en cette fin de séquence d'évaluer les élèves afin de voir l'évolution des compétences du travail que l'on avait effectué, afin d'évaluer leur capacité d'analyse. J'ai pris la décision de couper mon évaluation en deux parties. Comme indiqué dans l'annexe n°12, une première partie concerne les connaissances des élèves : j'évalue, dans un premier temps, les connaissances des élèves afin de voir si les notions essentielles sont acquises, en demandant de les définir mais également en demandant de les mettre en lien avec des exemples vus en classe. Dans ma deuxième partie, je me suis orientée sur un travail d'analyse de séquence de manière individuelle afin de prendre en compte les acquis de chacun. Dans cette partie, j'ai pris la liberté de choisir un extrait connu des enfants (*Jumanji de Jos Johnston -1995*) ainsi qu'un extrait inconnu (*Birth de Jonathan Glazer - 2004*) afin de varier les genres. Le deuxième malgré sa simplicité a beaucoup surpris les élèves, qui ont trouvé cela « bizarre », pour au final proposer des éléments de réponses pour certains très intéressants. J'ai également répertorié dans un tableau de compétences, le degré d'acquisition des élèves concernant la séquence menée en classe (annexe n°13).

- *Les connaissances*

Dans l'ensemble les élèves ont su répondre aux questions posées. Mes premières questions consistaient à donner des définitions du champ et du hors champ. Tous les élèves ont su répondre avec, pour une petite minorité, des difficultés parfois à formuler. Une grande partie des élèves a également réussi à réinvestir des exemples d'extraits de films vus en classe afin d'étayer leurs propos. Encore une fois, certains élèves donnant plus de détails que d'autres (question 4). J'ai donc privilégié dans l'acquisition des compétences les élèves faisant preuve d'une réflexion par rapport à l'argumentation, c'est à dire, leur capacité à utiliser un extrait de film pour répondre à la question posée.

- *L'analyse*

Plusieurs cas de figures se sont présentés à moi lors de cette analyse. Au moment de corriger les copies, j'ai remarqué que certains élèves ayant des facilités dans la partie « connaissances » ont rencontré des difficultés dans l'analyse individuelle. Effectivement, à ce moment-là, les élèves, malgré leur capacité à comprendre la notion, ont eu moins de facilité à l'intégrer dans l'analyse de l'image. Quelques élèves sont dans la description et non dans l'analyse. Ils énumèrent en détail ce qu'ils voient pour répondre aux questions. Ils n'intègrent pas la notion de champ et de hors champ. Pour d'autres la notion est acquise. De manière claire ils arrivent à intégrer ces notions et sont dans une mécanique d'analyse.

J'ai remarqué également que certains élèves, lorsque la consigne invite à chercher ce qui est hors champ, ont plus de facilité à « trouver ». Dans la question 1 de l'analyse de la séquence de *Jumanji*, des élèves montrent des difficultés à discerner le champ et le hors champ pour expliquer la manière dont les rhinocéros apparaissent. A contrario, dans l'exercice inverse, dans l'analyse de la séquence de *Birth*, à la question 2, les enfants ont plus de facilité à discerner ce qui est hors champ et d'où il (le hors champ) vient. Pour certains, il est encore difficile de rentrer dans un processus d'analyse de manière individuelle. Néanmoins, cela n'empêche pas les élèves de comprendre l'intention de cette mise en scène, de l'utilisation du hors champ. Les élèves sont unanimes : créer du suspense, de la surprise..etc Les

élèves font preuve de réflexion concernant la dernière question de la séquence sur *Birth* : cette dernière invite les élèves à porter une réflexion par rapport à l'utilisation du hors champ. Les réponses sont diverses, avec certaines vraiment intéressantes quant aux réponses proposées.

Dans cette partie, il n'y avait pas vraiment de bonnes et de mauvaises réponses, j'ai évalué les élèves sur la façon dont ils utilisaient les connaissances travaillées pendant la séquence, la réflexion qu'ils avaient par rapport aux séquences proposées. J'ai voulu, lors de cette évaluation, aborder de manière transversale des notions que l'on avait travaillées au cours de la séquence.

La première partie contrairement à la deuxième, demandait des réponses plus précises, vu qu'il s'agissait d'éléments de cours. Cette partie a été plutôt bien réussie des élèves, l'évaluation s'est faite vraiment sur les connaissances, l'expression, l'argumentation et l'articulation des propos. Dans la deuxième partie, j'ai évalué surtout la réflexion des élèves quant aux extraits, leur capacité à analyser de manière claire et détaillée et utilisant le vocabulaire approprié.

Si l'on se réfère à l'annexe n°13, j'ai répertorié dans un tableau d'évaluation des acquis, la liste des élèves avec pour chacun, une validation des acquis : acquis, partiellement acquis, non acquis. Ce tableau sera utilisé par la professeure de la classe afin qu'elle puisse remplir ses bulletins de compétences. Quand on se réfère au tableau, on remarque que 7 élèves sur 25 ont acquis les compétences, c'est à dire, qu'en plus de réinvestir ce qui a été vu pendant la séquence, ils ont su l'intégrer dans un travail d'analyse avec des remarques pertinentes et une réflexion sur les extraits visionnés. Seul un élève montre des difficultés à réinvestir les connaissances avec des explications assez vagues et une analyse très primaire. Les 17 autres élèves sont évalués, partiellement acquis pour les raisons exprimées plus haut. Les principales difficultés se font vraiment sur l'analyse individuelle sans éléments indicateurs.

Cette évaluation permet de vérifier les acquis des élèves et représente également l'aboutissement de ce travail sur cette séquence sur le hors champ au cinéma. Je remarque que celle-ci a été bénéfique et constructive au vu des résultats

obtenus. Les élèves savent ce qu'est le champ et le hors champ, savent réinvestir les extraits de films vus en classe. Je note un grand écart entre des élèves qui entrent dans l'analyse et ceux qui sont encore dans la description, ceux qui intègrent d'eux même dans leurs éléments de réponses la notion de champ et hors champ, et ceux qui savent l'expliquer quand la question est orientée mais qui ont encore des difficultés à l'intégrer dans les éléments de réponses. Malgré ces différences entre les élèves, l'objectif principal est validé : les enfants savent ce qu'est le hors champ au cinéma, savent le détecter et l'expliquer.

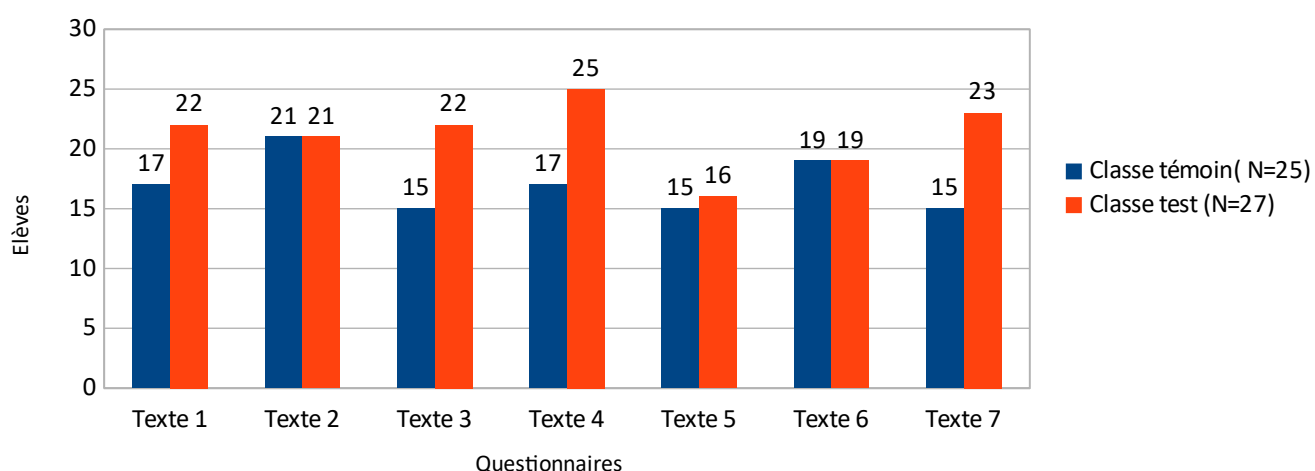
2) Questionnaires sur l'implicite en lecture.

2.1) 1^{er} questionnaire (annexe n°14).

Le premier questionnaire réalisé me permet de voir le niveau de départ des élèves des deux classes par rapport à un certains nombres de question à partir de textes. Bien sur les résultats ne sont pas représentatifs du niveau général des élèves sur l'année mais permettent de me faire une idée dans un premier temps du degré de compréhension de l'implicite des élèves.

Premier questionnaire :

Effectifs des élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses



Dans ce graphique nous remarquons quelques « égalités » concernant certaines réponses (textes 2,5,6). Pour le autres textes (1,3,4,7), la majorité est à la classe test qui montre de manière non exhaustive, au premier abord, plus de facilité

concernant la compréhension de l'implicite en lecture. En ce qui concerne la compréhension de texte plus long (texte 7), les élèves de la classe test montre un effectif plus élevé en ce qui concerne la détection de l'implicite.

***Moyenne d'élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses lors du premier questionnaire.**

	Classe témoin 25 élèves	Classe test 27 élèves
Questionnaire 1	17/25	21/27

**Moyenne arrondie à l'unité.*

Nous pouvons remarquer que sur une moyenne de bonne réponse, la classe test a un total de 21 bonnes réponses, à contrario de 17 dans la classe témoin. Un écart de 4 élèves ayant donné une bonne réponse ressort de cette première évaluation. Dans ce premier relevé, qui je rappelle reste non exhaustif sur le niveau global des élèves, la classe test semble avoir plus de facilités concernant la recherche de l'implicite dans les textes.

Les questionnaires comprennent des textes courts et des textes plus longs, le but étant aussi d'évaluer leur niveau de compréhension sur des textes d'une longueur différente, mais également en incluant un même niveau de difficulté identique dans les trois questionnaires.

2.2) Résultats des questionnaires n°2 et 3.

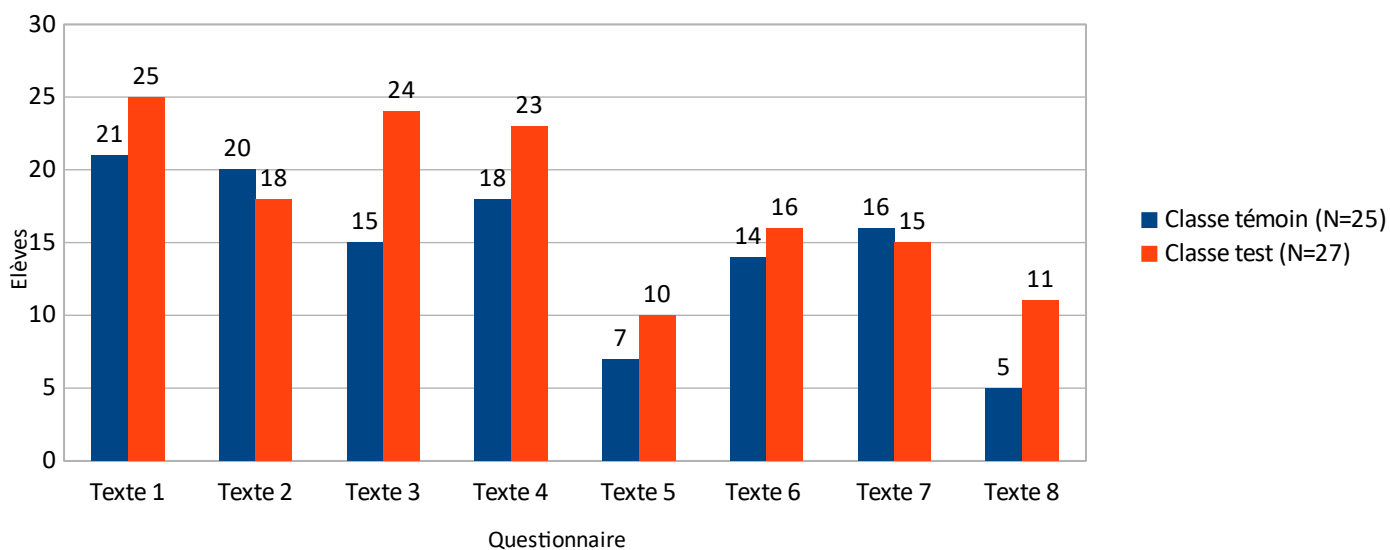
D'après les résultats de ce premier questionnaire nous remarquons qu'en moyenne les élèves de la classe test montrent plus de facilités à repérer l'implicite dans les textes, malgré certaines égalités sur certains textes avec la classe témoin. Le but des résultats collectés est de voir si le niveau des élèves de la classe test va

évoluer au fil des séances, c'est à dire, si la moyenne de bonne réponse va évoluer au fil des questionnaires.

- **Questionnaire n°2 (annexe n°15)** : effectué fin avril pour les deux classes, en classe pour la classe témoin et à la maison (*dû à la Covid-19 et aux décisions prises par le gouvernement*) pour la classe test.

Deuxième questionnaire

Effectifs des élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses



Dans l'analyse de ce graphique nous pouvons voir que globalement la classe test a une majorité de bonnes réponses, notamment concernant les textes 1,3,4,5 et 8. Dans les textes 6 et 7 l'écart des effectifs n'est pas flagrant, avec une légère majorité pour la classe témoin sur le texte 7, ainsi que pour le texte 2. Enfin, concernant le texte plus long, comme pour le premier questionnaire, la classe test a la majorité par rapport à la classe témoin.

***Moyenne d'élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses par questionnaire :**

	Classe témoin <i>25 élèves</i>	Classe test <i>27 élèves</i>
Questionnaire 1	17/25	21/27
Questionnaire 2	15/25	18/27

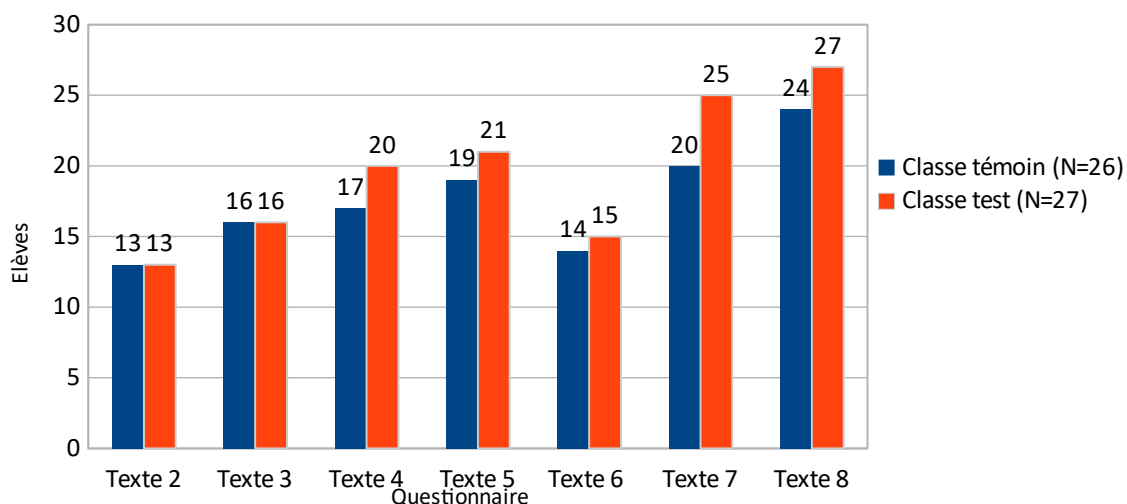
*moyenne arrondie à l'unité

Dans ce deuxième questionnaire, si l'on se fie aux résultats de la moyenne des bonnes réponses, nous remarquons que la classe test a une majorité de bonnes réponses. Nous remarquons ici une différence de 3 bonnes réponses entre les deux classes. Néanmoins, par rapport au premier questionnaire, la classe test montre une baisse de 3 élèves ayant donné des bonnes réponses. Ils passent d'un total de 21 élèves qui ont donné des bonnes réponses à 18 élèves. Il en est également de même avec la classe témoin montrant une baisse de 2 élèves ayant donné de bonnes réponses.

- **Questionnaire n°3** : ce dernier est séparé en deux parties, avec d'un côté des questions relevant du texte « *Un martien* » de Bernard Friot, puis d'un questionnaire semblable aux autres sur de courts textes (annexe n°16). Il a été effectué lors de la dernière semaine de mai. Une nouvelle élève a également intégré la classe de Madame Binot entre le deuxième et le troisième questionnaire. L'effectif total de la classe test est donc de 26 élèves.

Troisième questionnaire

Effectifs des élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses



Regardons dans un premier temps les résultats recueillis pour le questionnaire de textes courts (question de 2 à 8). Comme pour les autres questionnaires, la classe test garde une majorité dans les effectifs de bonnes réponses, notamment pour les textes 4, 5, 7 et 8, pour les textes 2, 3 et 6, je peux noter une légère « égalité » concernant l'effectif de bonnes réponses.

***Moyenne d'élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses par questionnaire :**

	Classe témoin 25 élèves 26 élèves pour Questionnaire n°3	Classe test 27 élèves
Questionnaire 1	17/25	21/27
Questionnaire 2	15/25	18/27

Questionnaire 3	18/26	20/27
------------------------	--------------	--------------

*moyenne arrondie à l'unité

Dans ce dernier questionnaire nous remarquons par rapport au questionnaire n°2 une légère amélioration au niveau de l'effectif des élèves ayant donné de bonnes réponses, que ce soit dans la classe témoin ou dans la classe test. Si l'on doit comparer ces résultats avec les premiers, pour la classe test, l'effectif n'a pas évolué.

En ce qui concerne le texte de Bernard Friot, j'ai répertorié les éléments de réponses dans un tableau en me concentrant sur les deux questions faisant intervenir la recherche de l'implicite.

Texte 1« <i>Un martien</i> » de Bernard Friot	Classe témoin 26 élèves	Classe test 27 élèves	Observations
Question 3	12/26	7/27	Beaucoup d'enfant n'ont pas compris qu'il s'agissait des parents, la plupart des réponses visaient « Félicien » lui même ou « les martiens »
Question 5	6/26	9/27	Les enfants pour répondre à la question reprennent un élément du texte et n'infère pas que le petit garçon est dans le grenier. Une majorité d'élèves répondent « au cinéma », « sur mars ». D'autres réponses données n'ont rien à voir avec l'histoire de base.

Pour la classe test moins de la moitié des élèves ont réussi à répondre aux questions liées à l'implicite. Il en est de même pour la classe témoin. Je peux néanmoins remarquer, que pour la question 3, l'effectif de bonne réponse de la classe témoin est supérieur à l'effectif de la classe test.

***Moyenne d'élèves, par classe, ayant donné des bonnes réponses par questionnaire :**

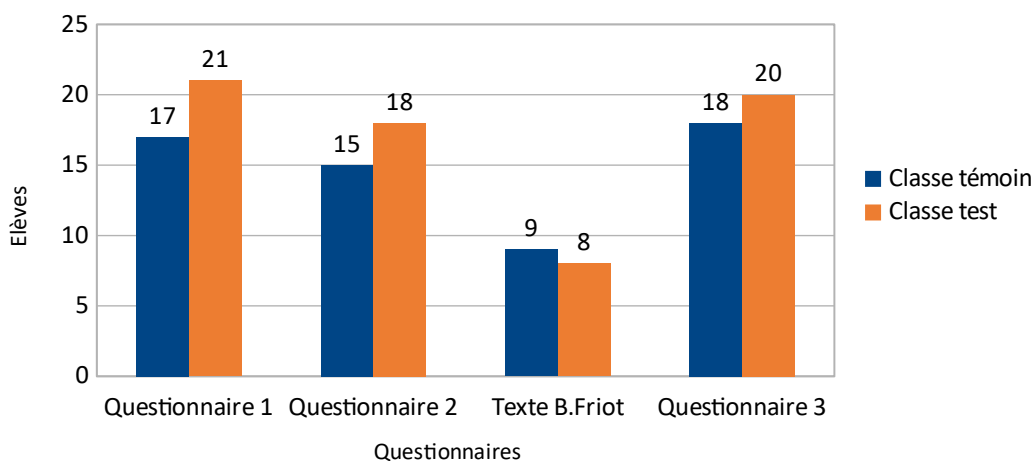
	Classe témoin <i>25 élèves</i> <i>26 élèves pour Questionnaire n°3</i>	Classe test <i>27 élèves</i>
Questionnaire 1	17/25	21/27
Questionnaire 2	15/25	18/27
Questionnaire 3	18/26	20/27
« Un martien » de Bernard Friot – questions implicites	9/26	8/27

*moyenne arrondie à l'unité

Contrairement aux résultats évalués depuis le premier questionnaire, dans ce cas la moyenne des effectifs des élèves ayant répondu correctement aux questions est supérieure d'un élève pour la classe témoin.

2.3) Observations et remarques.

Moyennes des élèves ayant donné des bonnes réponses par questionnaire



Dans cette partie nous mettrons en commun les résultats relevés, afin de les synthétiser pour pouvoir les mettre en lien avec nos hypothèses de départ.

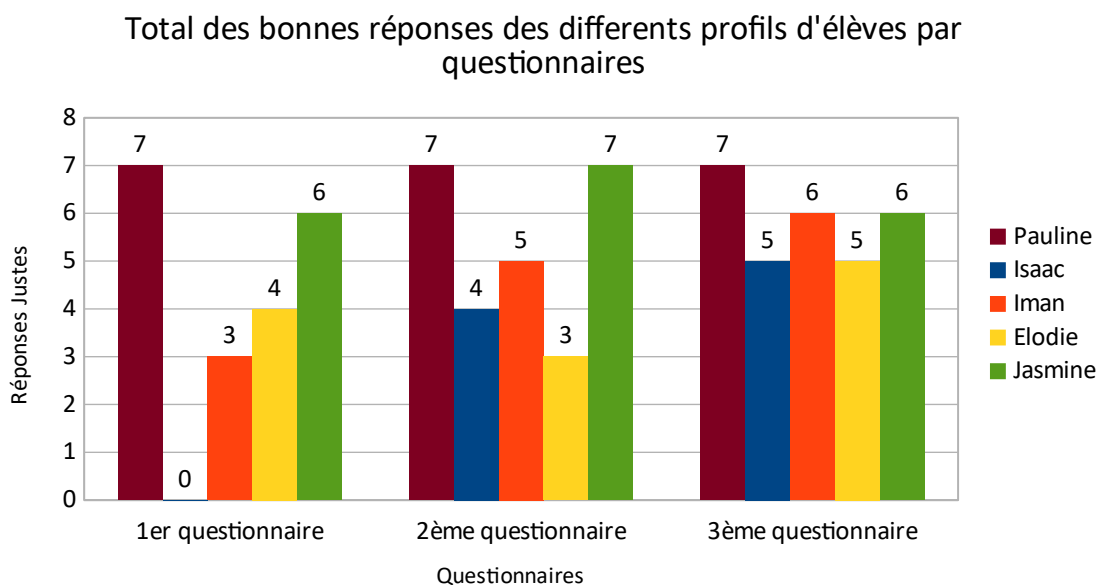
D'après les graphiques et les moyennes effectués, je remarque que les élèves de la classe test ont plus de facilité par rapport à la classe témoin à discerner l'implicite dans les textes. Nous pouvons constater que les résultats relevés ne confirment pas notre hypothèse de départ. En effet, il aurait été plus parlant si l'on avait eu une plus haute augmentation des résultats liée aux effectifs de la classe test. Dans ce cas-là, il n'y a pas de nette évolution, ces derniers varient entre une moyenne de 18 et 21 élèves sur 27 donnant un élément de réponse attendu pour les trois questionnaires. L'objectif aurait été que cet effectif soit au moins supérieur à celui de départ. Dans ce cas la moyenne n'a pas évolué, et une différence de 3 élèves ressort de cette étude. La classe témoin possède des moyennes variant entre 15 et 18 élèves qui ont donné des bonnes réponses pour les questionnaires 1, 2, et 3. De même que la classe test, une différence de 3 élèves ressort de cette étude. Cette différence est la même pour les deux classes, même si la moyenne de la classe témoin est moins « bonne » que la classe test. Au fil des questionnaires nous ne notons pas de réelle augmentation de cette moyenne.

D'après mon analyse la classe test montre, dans les résultats, plus de facilités dès le départ, si on prend les résultats globaux. Pour ma part, la cause serait « l'habitude » de faire ce genre d'exercice. Comme je l'avais précisé dans la petite partie concernant les prés-requis des élèves, les enfants de la classe test ont pour habitude de travailler l'implicite dans les textes de la même manière que les questionnaires proposés dans le cadre de mes recherches. Ceci pourrait expliquer les « meilleurs » résultats dès le premier questionnaire de la classe test par rapport à la classe témoin. La classe témoin, n'ayant pas l'habitude de s'exercer sur ce genre d'exercices a peut-être rencontré plus de difficultés que la classe test.

3) Études de cas

Dans cette partie nous étudierons les résultats obtenus concernant les élèves sur lesquels je me suis arrêtée afin de vérifier certaines hypothèses. J'ai procédé à un relevé de résultats de manière individuelle pour constater ou non des

changements dans leur travail. J'analyserai cas par cas, les résultats des élèves sur chaque questionnaire. Cette partie demandera de se référer à l'annexe n°18 qui regroupe dans un tableau, de manière détaillée, le travail de chaque élève pour chaque questionnaire.

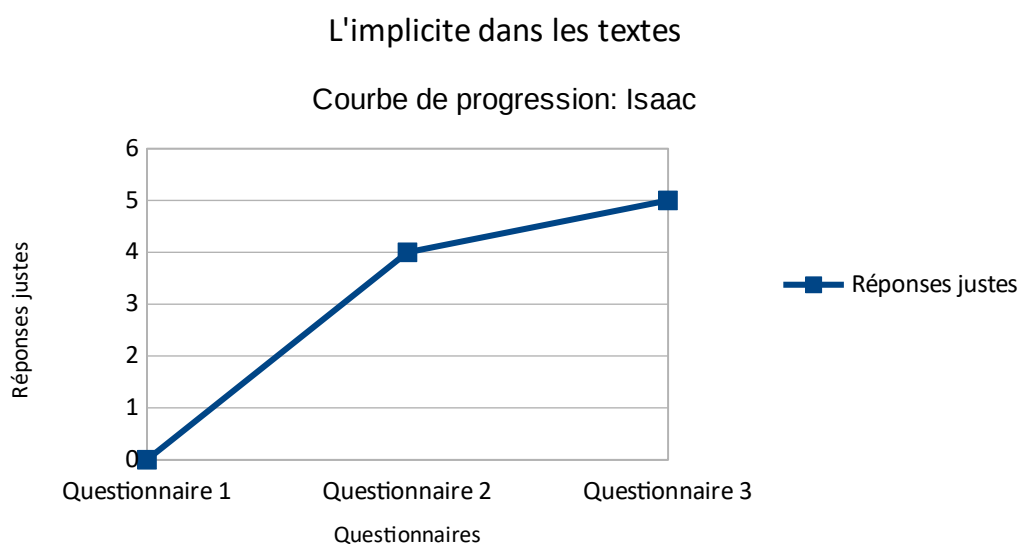


- ***Profil A : élève en grande difficulté en compréhension de l'implicite en lecture***

Isaac est un jeune garçon qui s'investit dans les tâches qu'on lui donne, il exprime un intérêt pour les cours sur le hors champ, participatif, ses réflexions, ses réponses sont pertinentes.

J'ai pu noter une nette amélioration par rapport aux séances du début de ma séquence de travail sur le hors champ. Il n'a pas montré de difficulté à comprendre ce qu'était le hors champ, malgré le fait d'avoir loupé la première séance d'initiation, j'ai pris le temps lors de la deuxième séance de lui expliciter ce qu'était le hors champ au cinéma avec l'aide de ses camarades. Comme pour les questionnaires, le jeune garçon a rencontré des difficultés à entrer dans l'activité « *dessine le hors champ* », en effet, au regard du résultat de son travail et d'après mes observations lors de la séance, l'enfant était réticent à l'activité et à montrer des difficultés de compréhension, néanmoins il a réussi à dessiner les personnages.

Lors de la première séance centrée sur l'analyse du hors champ dans l'extrait de *Jurassic Park*, ses interventions étaient concentrées beaucoup sur ce qu'il voyait directement à l'écran. Puis, avec le travail sur E.T l'extraterrestre, l'enfant a commencé à utiliser le vocabulaire adapté, « les traces d'E.T sont dans le champ, par contre E.T, il est hors champ car on le voit pas ». Au fur et à mesure des séances, l'élève a développé ses capacités d'analyses, même si l'argumentation restait parfois superficielle. L'essentiel de ce qui était demandé était là, des efforts concernant l'utilisation du vocabulaire sont visibles. Ce sont des compétences que j'ai retrouvées dans l'évaluation finale de l'élève. Malgré le niveau « partiellement acquis », Isaac a su rentrer dans une dynamique d'analyse avec l'utilisation du vocabulaire adapté.



En ce qui concerne le texte de Bernard Friot, Isaac a su répondre aux cinq questions. Les questions relevant de l'explicite sont justes, néanmoins les questions 3 et 5 relevant de l'implicite sont inexactes. Pour expliquer ce résultat on peut émettre l'hypothèse, au regard de la réussite et de l'évolution pour les textes courts, que l'élève rencontre des difficultés, encore, à comprendre l'implicite dans des textes plus longs. Malgré tout, au vu de sa courbe de progression, l'élève montre de grands efforts par rapport au premier questionnaire.

- ***Profil B : élèves performants en compréhension de l'implicite en lecture***

Pauline et Jasmine sont deux élèves qui montrent des facilités, en général, lors des apprentissages. En échangeant avec leur maîtresse, elles rencontrent des facilités à discerner les éléments explicites et implicites dans un texte. De plus lors de l'évaluation sur le hors champ au cinéma, elles ont toutes les deux montré qu'elles avaient acquis la notion de hors champ ainsi que la validation des compétences d'analyse. Pour elles, si l'on se réfère au graphique, le niveau concernant la compréhension dans les textes n'a ni évolué, ni baissé. Ces deux élèves semblent avoir développés et acquises des compétences d'analyse et de compréhension que ce soit autant dans les inférences textuelles que filmiques. Nous pouvons émettre une hypothèse quant à ce cas : les élèves rencontrent des facilités de recherche et détection de l'implicite dans les textes. Peut-être, pouvons-nous supposer que les compétences acquises en compréhension de l'implicite dans les textes a été bénéfique pour l'analyse de l'implicite au cinéma.

- ***Profil C : élèves ayant un niveau moyen***

Iman a montré de l'intérêt en ce qui concerne la séquence sur le hors champ au cinéma, néanmoins lorsque ce dernier est seul en analyse de séquence de film, il s'avère rester dans une dynamique de description et non d'analyse. Dans les questionnaires, l'élève répond, pour une grande partie, avec des éléments de réponse déjà présents dans les textes. Nous notons des similitudes dans les compétences, dans la façon de faire de cet élève, ce jeune garçon reste et se focalise beaucoup dans ce qu'il voit directement que ce soit dans les textes ou dans les extraits de films. Néanmoins, nous notons une légère augmentation des bonnes réponses données par l'élève . En effet, si l'on se réfère au graphique des totaux de bonne réponse donné par les élèves, je remarque des résultats montrant une évolution linéaire.

Élodie est une jeune fille participative et intéressée, néanmoins cette dernière montre des difficultés dans la recherche de l'implicite en lecture. Contrairement à d'autre élèves qui vont chercher à mettre un élément de réponse celle-ci ne répond pas et inscrit une croix quand elle ne sait pas. Les résultats ne montrent pas

d'évolution, de plus le travail sur le texte de Bernard Friot vient confirmer ce résultat. L'élève, dans les questions relevant de l'explicite, répond de manière correcte. Mais en ce qui concerne les questions demandant à faire des inférences, celle-ci met une croix dans les cases et ne propose pas d'élément de réponse.

4ème partie : discussion

Dans cette partie, je reprendrai mes hypothèses de départ et je les mettrai en lien avec nos résultats. J'émettrai également quelques suppositions et réflexions quant aux résultats obtenus. Dans un second temps, je partagerai mon vécu personnel lors de cette expérience de recherche et expliquerai les apports professionnels liés à ce travail.

I. Hypothèses des résultats

Dans un premier temps, je vais revenir sur mes hypothèses des résultats énumérés, j'exposerai à la suite un retour afin de les mettre en lien avec les résultats obtenus :

- Les élèves ayant acquis des notions sur le hors champ et donc l'implicite au cinéma, améliorent leur capacité à comprendre l'implicite dans les textes.

Cette hypothèse ne se vérifie pas sur l'effectif total de la classe test. Comme nous avons pu le relever lors des résultats de recherche, aucune réelle évolution n'est flagrante sur l'effectif total de la classe test, dans les textes courts ainsi que les textes plus longs. Dans cette hypothèse, des résultats au-dessus de l'effectif de départ auraient été représentatifs des résultats attendus dans cette validation de ma problématique. Si l'on se réfère au tableau et graphique des moyennes, des effectifs au-dessus de 21 élèves qui ont donné des bonnes réponses auraient été acceptables.

Si l'on se focalise sur les différents profils observés, nous remarquons un changement radical concernant le profil d'élève en grande difficulté. Si l'on se réfère au tableau des études de cas à l'annexe n°17, Isaac a montré une belle évolution quant à ses résultats concernant l'implicite en lecture. Comme nous l'avons précisé, l'élève au début de la séquence sur le hors champ était beaucoup dans la description de ce qu'il voyait directement, la séance de « dessine le hors champ » n'a pas été simple pour lui et ce dernier a montré des difficultés à effectuer l'exercice. Néanmoins, l'enfant dévoile une nette évolution au fil de la séquence sur le hors

champ et a prouvé lors de l'évaluation finale, qu'il avait acquis la notion, même si les analyses restaient assez sommaires. Ce changement positif se discerne également dans la compréhension en lecture. Si l'on se réfère à l'annexe n°17 qui reprend l'étude individuelle de l'enfant, on remarque que l'élève atteint la moyenne concernant les textes courts. Les questions faisant appel à l'implicite dans le texte de Bernard Friot, font ressortir encore chez l'enfant quelques difficultés de compréhension. Je remarque une légère amélioration pour un élève des profils d'élèves ayant un niveau moyen en compréhension de l'implicite en lecture.

Le détail des évaluations d'Iman, en annexe n°17, montre une légère augmentation de son niveau de bonne réponse. Son total des bonnes réponses augmente. L'élève réussit à être au-dessus de la moyenne contrairement au questionnaire n°1. Néanmoins, l'élève exprime encore certaines difficultés concernant la compréhension de l'implicite au cinéma.

Pour Elodie, la séquence sur l'implicite n'a rien changé à sa compréhension de l'implicite en lecture. Concernant le profil d'élève sans grande difficulté, le niveau est identique. De plus, elles ont montré de très bons résultats lors de l'évaluation sur le hors champ.

Sur l'intégralité de la classe test, mon hypothèse ne peut être validée. Cependant, si l'on se réfère à certains profils d'élèves, le cinéma peut être un moyen pour eux de faire le lien avec certaines compétences et permettrait de mieux comprendre. Nous pouvons parler ici de différenciation. Pour certains types de profil d'élève, le cinéma peut être bénéfique et peut débloquent certains freins et difficultés développés par ces derniers. Cette conjecture reste néanmoins non-exhaustive de part le résultat négatif de notre hypothèse de départ sur l'ensemble de la classe. Dans le cas d'Iman faisant partie du profil d'élèves ayant un niveau « moyen », cette évolution serait-elle dû à la répétition de l'exercice ? Ou est-ce que, comme je le suggère pour Isaac, l'étude du hors champ a pu agir comme élément de différenciation ?

Nous pouvons supposer également que les résultats de la classe test auraient été , éventuellement, différents si j'avais travaillé le lien, avec les élèves, entre l'implicite au cinéma et l'implicite en lecture. Le transfert du travail réalisé pendant la séquence sur le hors champ aurait été fait sur le travail des textes. Par exemple, en expliquant ce lien directement aux élèves, en précisant que comme le travail sur le

hors champ, nous devons trouver des indices dans le texte pour répondre à la question. Dans notre problématique de départ, il ne s'agissait pas de faire ce lien, mais je suppose que les résultats obtenus auraient été différents si ce lien aurait été travaillé directement en classe.

- Les élèves n'ayant pas eu de séances sur l'implicite au cinéma, ne révèlent aucun changement dans la compréhension de l'implicite dans les textes.

Cette partie demandera de se référer au graphique sur la moyenne des élèves ayant donné des bonnes réponses.

Cette hypothèse se vérifie en analysant les résultats obtenus, même si pour le dernier questionnaire la moyenne a augmenté de 1 élève, les résultats ne montrent pas d'ascendance flagrante. Si l'on se réfère au graphique représentant les moyennes d'élèves des deux classes par questionnaire, malgré un niveau évalué au départ lors de l'analyse des résultats, en dessous de la classe test, la différence en termes d'effectif d'élèves est la même. Néanmoins, dans le dernier questionnaire, je peux noter, dans un premier temps, une ascendance de la classe témoin sur la classe test d'une différence de 1 élève. Puis pour les textes plus courts, une différence de 2 élèves contrairement au premier questionnaire avec une différence de 4 élèves et de 3 élèves pour le deuxième questionnaire.

Cette hypothèse est validée dans le sens où les élèves de la classe témoin ne montrent pas une évolution flagrante. Comme pour la classe test, aucun résultat ne démontre un réel changement dans cette compréhension de l'implicite en lecture.

- Le fait d'avoir acquis des notions sur le hors champ au cinéma ne développe aucune compétence à comprendre l'implicite dans un texte, mais améliore et développe des compétences autres.

Le travail de l'implicite au cinéma, a, comme je l'ai analysé précédemment, développé chez les élèves de nouvelles compétences concernant principalement des compétences liées à l'éducation à l'image. Dans un sens, cette hypothèse est validée. Certains profils d'élève montrent des changements dans leur compréhension de l'implicite en lecture. Malgré tout, sur l'ensemble de la classe, cette hypothèse est

vraie, car nos résultats de recherches démontrent que les élèves n'ont pas mieux compris l'implicite dans les textes. Les élèves ont acquis à travers cette séquence de travail, des compétences concernant l'analyse d'extraits de films, ils ont su réintégrer à l'oral et à l'écrit le vocabulaire spécifique au thème de la séquence. De plus, ils ont pu accroître leur culture cinématographique en découvrant des films qu'ils ne connaissaient pas, ou en redécouvrant, d'une autre façon, certains films déjà visionnés. Les élèves, par la pratique, la théorie et l'analyse ont travaillé et développer des capacités d'analyse, mais aussi de réflexion par rapport aux œuvres, ainsi que sur leur propre pratique, avec par exemple la création de mise en scène faisant intervenir le hors champ.

II. Apports professionnels

La rédaction du mémoire, la préparation des séances, la mise en place de mes recherches m'ont permis tout au long de cette année de développer des compétences professionnelles riches et utiles pour la continuité de ma carrière de professeure des écoles.

Cela m'a démontré l'importance de travailler le cinéma comme matière à part entière en classe. J'ai également été confortée dans l'idée que le cinéma, le fait de l'étudier et de le faire découvrir aux enfants a une importance dans leur développement, mais aussi dans l'idée qu'ils se font du cinéma. Au-delà du simple « objet » de divertissement, le 7ème art les engage à porter une réflexion, que ce soit sur l'œuvre en elle-même, ou sur le cinéma en général. Lors de ma dernière séance, j'ai élaboré un petit questionnaire qu'ils ont rempli afin d'avoir quelques retours sur ma séquence de travail. L'objectif de ce questionnaire, en plus de l'envie d'avoir un retour sur « est ce qu'ils ont apprécié la séquence de travail et qu'est ce qu'ils ont préféré », était de connaître leur passif par rapport au cinéma et si ils aimeraient développer leurs savoirs et leurs compétences autour de cet art. Au-delà des simples réponses telles que « on apprend de nouvelles choses », la plupart des enfants mettent en avant le fait qu'ils découvrent des films qu'ils ne connaissaient pas. Cela fait écho à l'enjeu de vouloir faire en sorte de développer la culture cinématographique des élèves mais aussi leur cinéphilie. Beaucoup d'élèves au

retour des vacances avaient regardé des films étudiés en classe. D'autres élèves ont précisé qu'ils aimaient le cinéma de base et regarder des films. Dans ce sens, je pense avoir apporté une lecture différente en les invitant à appréhender les œuvres cinématographiques d'une autre manière. Une élève a précisé que « comme ça, quand je vais regarder un film avec mes parents, mon frère et ma sœur, je pourrai leur expliquer ». Il faut savoir que dans cette classe un élève sur 27 avait déjà eu des séances d'apprentissage, des interventions sur le cinéma. Ce résultat n'est pas à prendre au mot, car il ne concerne qu'une classe, mais fait sens dans le fait que le cinéma n'est pas assez exploité en classe. Pourtant, un bon nombre d'élèves avaient déjà participé au dispositif « école et cinéma », et Madame Cortez, travaille sur la comparaison d'une œuvre littéraire avec son adaptation cinématographique. Néanmoins, ces interventions n'ont pas été considérées par les élèves comme intervenant dans le cinéma. Les élèves ont montré de l'intérêt, de la motivation et de la curiosité pendant toute la séquence. Cette finalité me motive encore plus à continuer à transmettre cette culture cinématographique et à travailler le cinéma, en théorie et en pratique avec les élèves. Sur le long terme, la liberté pédagogique me permettra de traiter le cinéma avec ma classe sous différentes formes.

La différenciation est un élément important à prendre en compte lors des enseignements. Chaque élève a son propre rythme d'apprentissage, il est nécessaire de les adapter suivant leurs profils. J'ai pu remarquer lors des relevés de résultats de mes questionnaires, les erreurs fréquentes des élèves. Ces erreurs sont diverses : mauvaise compréhension de la question, d'un mot de vocabulaire, texte long, reprises d'éléments explicites du texte, certains élèves pour répondre aux questions recopiaient une phrase du texte.... Il est important de mettre dans ce cas, en place des différenciations afin d'aider les élèves plus en difficulté à progresser dans leurs apprentissages. Dans le cadre de mes recherches, le travail de l'implicite au cinéma pourrait être un biais. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce travail pourrait être un outil bénéfique pour certains élèves.

Mon investissement en classe m'a permis d'effectuer, du début à la fin, une séquence de travail avec les élèves. J'ai construis ma séquence, réalisé les fiches synthèses, sélectionné moi-même les extraits de films ainsi que la confection des

questionnaires. J'ai beaucoup développé mon sens de l'organisation ainsi que de la préparation de mes séances : matériel, fiches, supports... Cela est toujours aussi enrichissant de pouvoir faire classe aux élèves, et surtout de pouvoir partager avec eux ma passion pour le cinéma à travers l'enseignement. J'ai acquis des compétences supplémentaires dans ma posture, que ce soit au niveau des passations des consignes ainsi que de l'autorité en classe. J'ai su me montrer à l'écoute et prendre les bons conseils de Madame Cortez ainsi que ses remarques. Mon travail a participé et a été investi au sein de la vie de la classe. La séquence évaluée participe à la validation des compétences des élèves dans leurs apprentissages en histoire des arts et apparaîtra dans leur LSU (Livret Scolaire Unique).

Conclusion

Ce mémoire s'est construit sur plusieurs mois et est né d'une envie de partager, avant tout, une passion. Je suis partie d'une volonté d'axer mes recherches sur l'éducation à l'image à l'école afin que les élèves puissent regarder et voir autrement les films. En plus de ça, il était important pour moi de les sensibiliser à l'analyse cinématographique en leur apportant des connaissances ainsi que des mots de vocabulaire propre au cinéma. L'implicite au cinéma à travers le hors champ est un bon moyen de travailler et de développer une réflexion sur l'œuvre. Les élèves doivent comprendre ce qui est montré à travers l'image, avec un minimum de choses. Ce travail était pour moi de paire et similaire avec celui du travail de l'implicite en lecture. Ma problématique de départ était donc de vérifier si le travail sur le hors champ au cinéma serait bénéfique, aurait une valeur propédeutique, sur le travail de l'implicite en lecture.

Mon étude s'est réalisée sur deux classes de CM1 : une classe témoin et une classe test. J'ai effectué trois questionnaires identiques à faire réaliser aux élèves des deux classes. Je suis intervenue dans la classe test afin de mener une séquence sur le hors champ au cinéma. L'objectif final était de voir si les résultats des questionnaires augmentaient dans la classe test qui a bénéficié des interventions sur le hors champ au cinéma, par rapport à la classe témoin, qui eux n'ont eu aucun apprentissage sur le cinéma. De part les résultats, nous ne pouvons confirmer notre problématique de départ. Malgré les similitudes entre l'implicite au cinéma et en lecture, les élèves ne semblent pas avoir effectué un lien entre les deux, et nous pouvons noter une absence de transfert des compétences de l'implicite au cinéma à l'implicite en lecture. Je pense que ce lien entre l'implicite au cinéma et en lecture varie suivant les types de profils d'élèves. Nous pouvons aussi suggérer le fait que si l'on avait fait le lien directement avec les élèves, les résultats n'auraient peut-être pas été les mêmes. Les élèves auraient sans doute, plus facilement, fait le lien entre les deux.

Malgré ces résultats non-escomptés, les élèves ont tout de même pu découvrir et développer leurs connaissances liées à l'éducation à l'image. Cet

engagement des enfants ainsi que l'apport du savoir, motivent et tendent à porter une réflexion quant à l'enseignement du cinéma comme « matière » à part entière dans le cursus scolaire.

Dans cette étude de cas, pouvons-nous, nous demander si un travail inverse pourrait être favorable ? . Les élèves sans difficultés (Pauline et Jasmine) de compréhension en lecture ont démontré une certaine adresse dans le travail de l'implicite au cinéma à travers le travail sur le hors champ Est-il possible dans ce cas de vérifier si, le travail de l'implicite en lecture ne serait pas avantageux afin de bien comprendre l'implicite au cinéma ? Dans ce cas-là, y aurait-il une valeur propédeutique au travail de l'implicite au cinéma ?.

Références Bibliographiques

AUBART, G., CARRIE, P. & VERGNIoux, A. *Cinéma pour enfants, ciné-club scolaire, École et cinéma.* Le Telemaque N°53, n°1. 10 juillet 2018. 97-112.

BACH, J.F., HOUDE, O., LENA P., & TISSERON, S. *L'ENFANT ET LES ÉCRANS, un avis de l'académie des sciences.* ÉDUCATION LE POMMIER, 2013.

BERGELA, A. *La création cinéma.* Editions Yellow Now, « Morceaux choisis », 2015

BERGELA, A. *L'HYPOTHÈSE CINÉMA : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* Les cahiers du cinéma, 2002.

BERGELA, A. *Exposé sur l'éducation à l'image.* ClipClubHC, 2013. Ressource internet disponible sur Youtube à l'adresse suivante :
https://www.youtube.com/watch?v=hKs9Bl_BZe0&t=794s

BURCH, N. *Une praxis du cinéma.* FOLIO ESSAIS, 1969.

CRINON, J., MARIN, B., LALILIAS, J.C. *Enseigner la littérature au cycle 3.* Les repères pédagogiques, Nathan, 2006.

CUNNINGHAM, J. *Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response.*In : R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Readers' Understanding.* Hillsdale, new-Jersey : Lawrence Erlbaum, p. 229-255.

DELMAS, L & JACOB, G. *CINÉMA : La grande histoire du 7ème art.* LAROUSSE, 2017.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture.* DE BOECK UNIVERSITE, 1990.

GOLDER,C. & GAONAC'H, D. *LIRE ET COMPRENDRE, Psychologie de la lecture.* HACHETTE EDUCATION, 1998.

JOHNSON, R.T. & JOHNSON D.W. *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Assn for Supervision & Curriculum, 1984.

LEEHMANN, A. *Le code Hays et les vices cachés d'Hollywood*. LIBERATION, 2016.
Consulté le 10 mars 2021 à l'adresse :
https://www.liberation.fr/cinema/2016/08/19/le-code-hays-et-les-vices-caches-d-hollywood_1473497/

Le fil des images . *Histoire et enjeux de l'éducation à l'image*. Association Les beaux jours, 27 février 2015. Ressource disponible à l'adresse suivante :
<https://www.lefildesimages.fr/histoire-et-enjeux-de-leducation-limage/>

MEIRIEU, P. *Images : de la sidération à l'éducation*. Rencontre nationale École et cinéma à Paris, les 14, 15 et 16 octobre 2004. Consulté le 14 octobre 2020.
Re transcription écrite, relu et corrigé par Philippe MEIRIEU : http://enfants-de-cinema.com/edc2016/wp-content/uploads/2017/12/Confe%CC%81rence-de-Philippe-Meirieu_1.pdf

MEIRIEU, P. *L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques*. Deuxième rencontre de la liste CDIDOC-FR, Academie de Lyon. Les 23 et 24 octobre 2003.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports : *L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel*.
<https://www.education.gouv.fr/l-education-l-image-au-cinema-et-l-audiovisuel-9587>

MONDZAIN, M.J. *Hors champ, le pouvoir invisible*. Vimeo, conférence du 24 octobre 2015. Ressource vidéo consultable à l'adresse suivante : <https://vimeo.com/56978848>

Programmes officiels du cycle 3 (BO 30 juillet 2020)

FILMOGRAPHIE

Cunningham, S.S. *Vendredi 13* . 1980 .

Glazer, J. *Birth*. 2004.

Haneke, M. *Funny Games U.S* . 2008.

Hitchcock, A. *Fenêtre sur cour* . 1954.

Hitchcock, A. *La mort aux trousses*. 1959

Johnston, J. *Jumanji* . 1996.

Laughton, C. *La nuit du chasseur* . 1995.

Lumière, L. & Lumière, A. *Arrivée en gare de la Ciotat* . 1896.

Losey, J. *Le rôdeur*. 1952.

Méliès, G. *Le voyage dans la lune*. 1902.

Miyazaki, H. *Le voyage de Chihiro*. 2001.

Moller, G. *The Guilty* . 2018.

Porter, E.S. *The Great Train Robbery* . 1903.

Shyamalan, M.N. *Signes*. 2002.

Spielberg, S. *Jurassic Park*. 1993.

Spielberg, S. *E.T l'extraterrestre*. 1982.

Tarantino, Q. *Reservoir Dogs*. 1993.

Tourneur , J. *La féline*. 1942.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 : Graphique sur les trois composantes de la compréhension en lecture..... p.16

Tableau 1 : Tableau des inférences de Johnson&Johnson.....p.20 à 21

Graphique 1 : Résultats, du premier questionnaire sur l'implicite en lecture, des effectifs d'élèves ayant répondu correctement aux questions.....p.43

Tableau 2 : Moyenne d'élèves ayant donné des bonnes réponses pour le premier questionnaire.....p.44

Graphique 2 : Résultats, du deuxième questionnaire sur l'implicite en lecture, des effectifs d'élèves ayant répondu correctement aux questions.....p.45

Tableau 3 : Moyenne d'élèves ayant donné des bonnes réponses pour les deux premiers questionnaires.....p.46

Graphique 3 : Résultats, du troisième questionnaire sur l'implicite en lecture, des effectifs d'élèves ayant répondu correctement aux questions.....p. 47

Tableau 4 : Moyenne d'élèves ayant donné des bonnes réponses par questionnaires.....p.47 à 48

Tableau 5 : Résultats des effectifs d'élèves ayant répondu correctement aux questions concernant l'implicite dans le texte de Bernard Friot, « Un martien »...p.48

Tableau 6 : Moyenne d'élèves ayant donné des bonnes réponses par questionnaire, texte de Bernard Friot inclut.....p.49

Graphique 4 : Moyenne des élèves ayant répondu de manière correct aux questions par questionnaire.....p.49

Graphique 5 : Total des bonnes réponses des différents profils d'élèves par questionnaire.....p.51

Graphique 6 : Progression individuelle d'un élève faisant parti du profil d'élèves en grandes difficultés.....p.52

ANNEXES

Annexe 1.....	p.69 à 71
Annexe 2.....	p.72 à 75
Annexe 3.....	p.76 à 79
Annexe 4.....	p. 80 à 88
Annexe 5.....	p. 89
Annexe 6.....	p. 90
Annexe 7.....	p. 91
Annexe 8.....	p.92
Annexe 9.....	p.93
Annexe 10.....	p.94 à 95
Annexe 11.....	p.96
Annexe 12.....	p. 97 à 98
Annexe 13.....	p.99 à 105
Annexe 14.....	p.106 à 107
Annexe 15.....	p.108 à 109
Annexe 16.....	p. 110 à 111
Annexe 17.....	p. 112 à 113

Annexe n°1

Questionnaire n°1 réalisé par les deux classes de CM1, la première semaine du mois de mai.

Prénom :

Date :

Premier questionnaire :

1.

« Je m'appelle Hugo. Hier, mes parents ont choisi le dernier modèle à trois portes. Hélas, le coffre est un peu petit. Heureusement, elle est équipée d'un GPS et de la climatisation. Les voyages seront plus agréables. »

Qu'ont acheté les parents de Hugo ?

.....
.....
.....
.....
.....

2.

Isidore se réveilla en frissonnant. « Brrr, l'hiver est bien là cette fois. Heureusement que j'ai mes provisions de châtaignes et de noisettes bien cachées dans la forêt ! »

Qui est Isidore ?

.....
.....
.....
.....

3.

- Alors, monsieur, vous n'avez pas vu le feu ?
- Le feu ? Où ça ? Il y a un feu ? Il faut appeler les pompiers !
- Mais non, monsieur, le feu rouge ! Il faut s'arrêter au feu rouge.
- Ah ! Excusez moi, je ne l'ai pas vu.
- Et votre ceinture ? Vous n'avez pas attaché votre ceinture !
- Je n'ai pas besoin de ceinture, j'ai des bretelles pour mon pantalon.
- Oh ! OH ! Mais je n'aime pas qu'on se moque de moi, montrez moi vos papiers.
« des sketches à lire et à jouer » François Fontaine

Qui sont les deux personnages qui parlent dans cette histoire ?

.....

.....
.....
.....
.....
.....

4.

La jeune femme vola dans les airs avant de se rattraper aux bras de son partenaire. La foule qui retenait son souffle, applaudit, tandis que les clowns débutèrent leur numéro.

Où se passe la scène ?
.....
.....
.....
.....

5.

Ludovic pianotait depuis plusieurs minutes sur son clavier, jetant de temps en temps un coup d'œil à l'écran...

Sur quel appareil pianote-t-il ?
.....
.....
.....
.....

6.

Nicolas se dépêche de boire son chocolat. Il enfile son manteau, met vite son bonnet et attrape son cartable. Sur le trottoir, il court. Ouf ! La sonnerie retentit juste quand il arrive dans la cour.

A quelle saison l'action se passe-t-elle ?
.....
.....
.....
.....

A quelle moment de la journée l'action se passe-t-elle ?
.....
.....

.....
.....

Vrai ou Faux ? : Nicolas arrive en retard.

.....
.....
.....

7 .

Nous nous sommes retrouvés sur le terrain à trois heures de l'après-midi, nous étions dix-huit. Il a fallu décider comment former les équipes, pour qu'il y ait le même nombre de joueurs de chaque côté.

Pour l'arbitre, ça a été facile. Nous avons choisi Agnan. Agnan c'est le premier de la classe, on ne l'aime pas trop, mais comme il porte des lunettes on ne peut pas lui taper dessus, ce qui, pour un arbitre, est une bonne combine. Et puis, aucune équipe ne voulait d'Agnan, parce qu'il est pas très fort pour le sport et il pleure trop facilement. Là où on a discuté c'est quand Agnan a demandé qu'on lui donne un sifflet. Le seul qui en avait un, c'était Rufus, dont le papa est agent de police.

« Je ne peux pas le prêter, mon sifflet à roulette, a dit Rufus, c'est un souvenir de famille. » Il n'y avait rien à faire. Finalement, on a décidé qu'Agnan préviendrait Rufus et Rufus sifflerait à la place d'Agnan.

« Alors? On joue ou quoi? Je commence à avoir faim, moi! » a crié Alceste.

Mais là où c'est devenu compliqué, c'est que si Agnan était arbitre, on n'était plus que dix-sept joueurs, ça en faisait un de trop pour le partage. Alors, on a trouvé le truc il y en a un qui serait arbitre de touche et qui agiterait un petit drapeau, chaque fois que la balle sortirait du terrain.

Que veulent faire les personnages de cette histoire ?

.....
.....
.....
.....

Annexe n°2

Questionnaire n°2 réalisé par les deux classes de CM1, mi-août.

Prénom :

Date :

Deuxième questionnaire :

1.

Pour mon anniversaire, ma tante m'a offert un drôle de livre. Les héros sont dessinés. L'histoire se déroule au fil des cases et les personnages parlent dans des bulles.

Quel est ce livre ?

.....
.....
.....
.....

2.

Andrée est seule dans la classe. Elle prend son bic rouge pour corriger les tests de géographie. Le tableau est effacé et les poubelles sont vidées.

Quel est le métier d'Andrée ?

.....
.....
.....
.....

A quel moment de la journée sommes-nous ?

.....
.....
.....
.....

3.

Soudain, trois coups retentirent. Alors, le silence se fit et le lourd rideau rouge s'ouvrit. Sur la scène, un homme buvait, tranquillement assis sur un divan, une tasse de thé lorsque... une partie du décor s'effondra...

Où l'action se passe t-elle ?

.....
.....
.....

.....

4.

Elle la cherchait depuis le début de la matinée, dans les coffres, parmi ses grimoires ou ses potions. Elle se devait absolument de la retrouver si elle désirait lancer le moindre sortilège...

Quel objet cherche t-elle ?

.....

.....

.....

.....

5.

Lorsque le monstre arriva, ce fut comme une tornade qui se déchaînait sur la moquette, et Zoé, la petite puce, avait beau se cramponner à l'un des fils entremêlés, elle savait que le monstre finirait par l'avaler comme il avalait tout ce qui se cachait au cœur de la moquette...

De quel monstre s'agit-il ?

.....

.....

.....

.....

.....

6.

Assis sur le sable fin, mes yeux fixaient l'énorme boule de feu jaune orangée, qu'avalait l'océan...

A quelle moment de la journée cette scène se déroule t-elle ?

.....

.....

.....

.....

7.

Vincent se réveilla en sursaut. Son lit était sens dessus dessous : son traversin gisait sur le sol, ses draps étaient tout enroulés. Quant à lui, il transpirait et son cœur battait encore la chamade...

Que s'est-il passé ?

.....
.....
.....
.....

8.

Moi je galopais dans le jardin en me donnant des tapes dans la culotte pour avancer plus vite et Eudes s'est approché de moi. « Descends de ce cheval, il a dit. Le cheval blanc, c'est moi qui l'ai ! — Non monsieur, je lui ai dit, ici je suis chez moi et le cheval blanc, c'est moi qui l'ai », et Eudes m'a donné un coup de poing sur le nez. Rufus a donné un grand coup de sifflet à roulette. « Tu es un voleur de chevaux, il a dit à Eudes, et à Kansas City, les voleurs de chevaux, on les pend ! » Alors, Alceste est venu en courant et il a dit : « Minute ! Tu peux pas le pendre, le shérif, c'est moi ! — Depuis quand, volaille ? » a demandé Rufus. Alceste, qui pourtant n'aime pas se battre, a pris sa hache en bois et avec le manche, toc ! il a donné un coup sur la tête de Rufus qui ne s'y attendait pas. Heureusement que sur la tête de Rufus il y avait le képi. « Mon képi ! Tu as cassé mon képi ! » il a crié Rufus et il s'est mis à courir après Alceste, tandis que moi je galopais de nouveau autour du jardin. « Eh, les gars, a dit Eudes, arrêtez ! J'ai une idée. Nous on sera les bons et Alceste la tribu des Indiens et il essaie de nous capturer et puis il prend un prisonnier, mais nous on arrive et on délivre le prisonnier et puis Alceste est vaincu ! » Nous on était tous pour cette idée qui était vraiment chouette, mais Alceste n'était pas d'accord. « Pourquoi est-ce que je ferais l'Indien ? » il a dit Alceste. « Parce que tu as des plumes sur la tête, idiot ! » a répondu Geoffroy, et puis si ça ne te plaît pas, tu ne joues plus, c'est vrai ça, à la fin, tu nous embêtes ! — Eh bien, puisque c'est comme ça, je ne joue plus », a dit Alceste

Relève les noms de tous les personnages de cette histoire :

.....
.....
.....
.....
.....

As tu bien compris, qui sont ces personnages ?

.....
.....
.....
.....

Que font-ils dans cette scène ?

.....
.....
.....
.....

Annexe n°3

Questionnaire n°3, réalisé par les deux classes de CM1, mi-mai

Prénom :

Date :

Troisième questionnaire

1.

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi.

Même que papa a dit : «Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose ! » (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra-puissants.) Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis drôlement content que vous vous fassiez du souci.

C'est de votre faute après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas agréables à regarder, mais ils sont super-sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des espèces de scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles par exemple.

Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop, ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore un tas de choses à raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et

une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

1. Comment se nomme l'auteur de cette lettre ? Qui est-il/elle ?

.....
.....
.....
.....

2. A qui l'auteur de la lettre s'adresse-t-il?

.....
.....
.....
.....

3. « **Personne ne fait de réflexion** quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. »

A qui cette phrase fait-elle allusion ?

.....
.....
.....
.....

4. Pourquoi doit-il porter des lunettes ?

.....
.....
.....
.....

5. En réalité, où est parti Félicien ? Souligne l'élément du texte qui te permet de répondre à la question.

.....
.....
.....
.....

2.

Le paysage avait tellement changé. L'an dernier, il y avait ici une forêt en pleine santé. Et

maintenant, plus rien. Ça et là, quelques troncs noircis, c'est tout.

Qu'est-ce qui a causé la disparition de la forêt?

.....
.....
.....
.....

3.

Immédiatement, son père courut vers la voiture et revint avec la trousse à pharmacie. Il enleva le dard puis désinfecta la "blessure"...

Que s'est-il passé ?

.....
.....
.....
.....

4.

Frédérique court annoncer la bonne nouvelle à ses parents : elle entre en 6ème !

En quelle classe est-elle ?

.....
.....
.....
.....

5.

Il se concentrait très fort. Il regardait droit devant lui. Ludovic voulait être le premier. Malgré le bruit assourdissant des moteurs, il n'entendait rien tellement il était concentré. Les spectateurs retenaient leur souffle. À cette vitesse-là, aucun des participants ne pouvait se permettre la moindre erreur.

Que fait Ludovic ?

.....
.....
.....
.....

6.

Il prit une baguette de bois dur et un morceau de bois plat et tendre. Puis, il ramassa un peu de mousse sèche. Il fit alors une tentative. Il commençait à sentir une douleur dans le bras lorsqu'une petite fumée blanche lui redonna du courage...

Que fait-il ?

.....
.....
.....
.....

7.

Ses doigts gambadaient sur les touches blanches et noires, tissant ainsi une mélodie...

Que fait-il ?

.....
.....
.....
.....

8.

Le grille-pain fit sauter les tartines grillées qui retombèrent juste à côté de mon bol de chocolat chaud...

A quelle moment de la journée l'action se passe-t-elle ?

.....
.....
.....
.....

Annexe n°4



Séquence de travail sur le hors champ au cinéma : séquence de 8 séances, évaluation incluse.

Fiche séquence : Travail sur l'implicite au cinéma avec l'utilisation du hors champ.

Classe : CM1

Objectif de séquence :

Repérer et comprendre l'utilisation du hors champ au cinéma.
Comprendre l'implicite dans un extrait de film.

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériel
<p>Séance 1 : 60 minutes</p> <p>introduction à la notion de champ et de hors-champ</p> 	<p>Comprendre la notion de hors-champ dans une image (photo, peinture, publicité ...)</p>	<p>Intro : de quoi on va parler ? D'art > 7ème art : le cinéma</p> <p>Travail préparatoire avec comme support, différentes images : photographies, peintures...</p> <p>« Je vais vous montrer plusieurs images et dans un premier temps nous allons juste en parler, vous allez me décrire ce que vous voyez, ce que vous pensez et je vous poserais des questions »</p> <p>Travail surtout oral : description + interprétation Quels indices t'aident à répondre ? Qu'est ce qui te fais penser que .. ?</p>	<p>Cadre grandeur nature pour matérialiser le propos</p> <p>Petites fiches à coller : schéma simple du champ/hors-champ</p>  <p>Crayons à papiers gommes Feuilles blanches avec</p>



<p>....etc</p>		<p>Apport du vocabulaire Champ / HC Utilisation du cadre grandeur nature pour matérialiser le propos Travail dans l'espace avec les élèves.</p> <p>Repérer que le hors champ peut venir de plusieurs axes dans le champ. 4 cotés du champ, devant et derrière. Parfois indices pour orienté (ex photo avec le requin) et parfois laisser place à l'imagination (photo publicité)</p> <p><u>Distribution de la fiche sur la synthèse du hors champ : compléter :</u> bas/haut/droite/gauche/devant/derrrière.</p> <p>Coller la fiche dans le cahier d'art avec titre : <u>le hors-champ au cinéma</u></p>	<p>scènes/photos au milieu</p>
<p><u>Séance 2:</u> Dessine le Hors-Champ</p>	<p>A partir d'une image : dessinez le hors-champ</p>	<p><u>Réinvestissement de ce qu'il s'est passé à la dernière séance.</u> > « <i>Est ce que vous vous souvenez de ce que l'on a fait la dernière fois (vendredi) »</i></p> <p>Mots clés : photo/peinture/ supports différents/ description d'images/Hors champ/activité avec le cadre</p> <p>Réexplication +</p> <p>Donner à coller dans le cahier la définition du Hors champs + photo de l'activité</p>	<p>Fiche « activité en classe à distribuer » Définition Hors-champ</p> <p>Feuille avec image pour dessiner</p> <p>Projecteur</p> <p>Prévoir photos</p> <p>Cadre</p>

		<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Demander à un élève, ou plusieurs de la lire</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Demander à des élèves d'expliquer</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Photo (comme support pour donner un exemple pour l'explication)</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Cadre</p> <p style="text-align: center;"><u>Présentation de l'activité dessin :</u></p> <p style="text-align: center;"><i>« Vous allez devoir, à partir de fragments d'extraits de film, dessiner le Hors champ. Règles importante c'est de respecter la continuité de ce que vous voyez dans le champ »</i></p> <p style="text-align: center;"><u>Travail final : Dessiner le HC</u></p> <p style="text-align: center;">A partir d'une image : photo ou capture extrait de film : dessiner le Hors Champ</p> <p style="text-align: center;">> travail final permettant de vérifier si la notion de HC est acquise.</p> <p style="text-align: center;">N.B : le coller dans le cahier à la prochaine séance</p>	
Séance 3 : 60 minutes	Comprendre et repérer l'utilisation du hors	<i>Retour sur ce qui a été fait la séance dernière.</i>	Vidéo projecteur

<p>Travail sur premier(s) extrait(s) vidéo(s)</p> <p>Jurassic Park Steven Spieldberg 1993</p>	<p>champ dans un extrait de film : Qu'est ce qui est mis en place pour suggérer la présence du T-REX</p>	<p>> définition du hors champ : différents axes</p> <p><i>Travail Oral et collectif</i></p> <p>« Nous allons regarder un première fois l'extrait de film, puis nous effectuerons un deuxième visionnage »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Premier visionnage les mains sur la table, on se concentre sur le visionnage. • Deuxième visionnage : <p>Question : Comment le réalisateur choisi de filmer l'apparition du T Rex, que se passe t'il à l'écran ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troisième visionnage (en saccader) : Présence dans le champ ou HC ? Qu'est ce qu'il se passe pendant cette apparition du dinosaure, qu'est ce que le réalisateur à fait, de quel manière fait il apparaître le dinosaure à l'écran ? <p><i>Note des indices, remarques au tableau</i></p> <p>Extraits de films :</p> <p>Jurassic Park : scène de l'arrivée du T Rex https://www.youtube.com/watch?v=9-d90tVWaxE</p>	<p>Lecteur DVD</p> <p>Films</p> <p>Ardoises</p> <p>Crayons ardoises</p>
---	--	--	---

		<p>Quelle est donc l'utilité de ne pas faire apparaître directement le dinosaure dans le champ, quel effet cela a-t-il sur le spectateur ?</p> <p>Comparaison avec <i>Jurassic World</i> et son dinosaure apparaissant directement dans le champ :</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=MXoxXFNRrCc</p> <p>Quel différence avec une apparition immédiate du dinosaure ?</p> <p>Mots clés : suspense/stress/peur/impressionnant/grand</p>	
<p>Séance 4 : 60 minutes</p> <p>E.T l'extraterrestre</p> <p>Steven Spielberg – 1982</p> <p>L'apparition d' E.T</p>		<p>Distribution des fiches synthèses</p> <p>Réinvestir ce qui a été fait la fois d'avant : de quoi avons nous parler avec l'extrait de Jurassic Park 15-20 minutes .</p> <p>Séquence E.T l'extraterrestre « vous vous souvenez du nom du réalisateur de Jurassic Park ? Je vous avait donner d'autres titres de films qu'il avait réaliser > présenter le film>court résumé</p>	<p>Résumer de la séance sur Jurassic Parc</p> <p>Vidéo Projecteur</p> <p>Extrait de film</p> <p>Ardoises</p> <p>Feutres</p>

		<p align="center"><u>Extrait 1 (DVD) :</u></p> <p align="center"><u>1ère apparition et lien entre Elliot et E.T</u></p> <p align="center">Elliot va pour apporter les pizzas dans la maison, il entend un bruit dans la cabane au fond de son jardin, il lance la balle, celle ci reviens toute seule. Il s'enfuit, plus tard nous voyons les doigts d'E.T</p> <p align="center">Activité avec ardoise cette fois : dessiner une loupe dessus, à chaque fois que les enfants voient des indices, ils lèvent l'ardoise.</p> <p><u>1^{er} visionnage</u> : pas d'intervention, les laisser découvrir l'histoire, 1ere interaction avec le support et l'œuvre.</p> <p><u>2ème visionnage</u> : description, qu'est ce que l'on voit ? > noter les éléments important au tableau, éviter les répétitions</p> <p><u>3ème visionnage</u> : Comment le réalisateur choisi t-il de filmer cette première apparition d'E.T ? activité avec l'ardoise</p> <p align="center">Prendre morceau par morceau la séquence.</p>	
<p>Séance 5 : 60 minutes</p>		<p align="center">Rappel de ce qui a été fait la dernière fois,</p>	

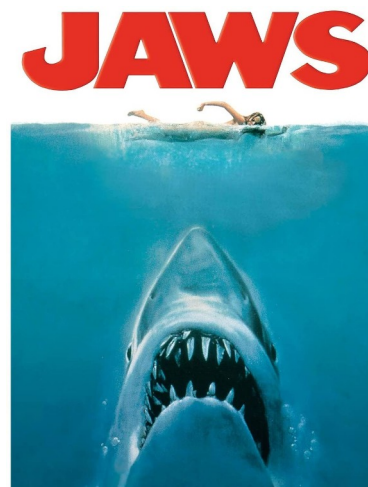
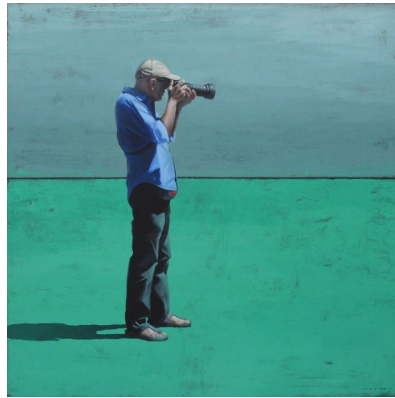
<p>Suite de E.T l'extraterrestre</p> <p>Fin de séquence</p> <p>30 minutes</p> <p>+</p> <p>Analyse d'une courte séquence</p>		<p><i>rappel de ce qu'on avait dit pour la première partie de séquence.</i></p> <p><i>« Vous vous souvenez où nous nous sommes arrêtés ? »</i></p> <p><i>1^{er} visionnage : depuis le début de la séquence + découverte de la suite</i></p> <p><i>2eme visionnage : suite de la séquence Description de ce qu'il se passe.Qu'est ce que ça raconte ? Ressenti.(différence par rapport à la première partie?)</i></p> <p><i>3eme visionnage : Analyse de la séquence. Comment l'apparition d E.T est elle filmé ?</i></p> <p><i>Même procédé avec les ardoises.</i></p>	
<p>Séance 6 : 60 minutes</p> <p>Analyse par groupe de 2 ou 3 de trois courtes séquences.</p> <p>Questions/réponses</p>	<p>Comprendre et expliquer l'implicite, avec l'utilisation du HC, dans des extraits de films</p>	<p><i>Analyse en groupe de 2 ou 3 de courtes séquences</i></p> <p><i>Questions sur papier (va permettre de voir un peu ou ils en sont au niveau des connaissances, plus apprentissage)</i></p> <p><i>Extrait 1 : Fenêtre sur Cour – Alfred Hitchcock- 1954</i></p> <p><i>Extrait 2 : Signes – Night Shyamalan- 2002</i></p> <p><i>Extrait 3 : La féline – Jacques Tourneur-</i></p>	<p>Vidéo Projecteur</p> <p>Extraits de films</p> <p>Fiches de travail</p> <p>Crayons à papier</p> <p>Gommes</p>

		1942	
<p>Séance 7 : 60 minutes</p> <p>Pratique</p> <p>A travers différentes situation, mettre en scène + jouer dans un cadre bien défini en intégrant du hors champ.</p>	<p>Jouer des scènes en intégrant la notion de Hors-champ</p>	<p>Délimitation d'un cadre, représentant le champ, le reste autour représente le hors champ.</p> <p><i>Groupe de 3</i></p> <p>Projection de situations au tableau</p> <p>5-10 minutes de réflexion en groupe afin de trouver une mise en scène, en faisant intervenir le hors champ.</p> <p>Retour collectif et réflexif sur ce que les camarades proposent. Vérification de l'utilisation du hors champ.</p>	<p>Projecteur</p> <p>Fiche situation</p>
<p>Séance 8 : 60 minutes</p> <p>Type : évaluation finale</p> <p>Connaissances + Travail individuel sur 2 courts extraits</p> <p><i>Jumanji de Jos Johnston 1995</i></p> <p><i>Birth de Jonathan Glazer 2004</i></p>	<p>Vérifier la capacité des élèves à repérer le HC dans un extrait et ainsi d'être capable d'expliquer l'implicite dans un extrait de manière autonome.</p> <p>Vérifier l'application des connaissances.</p>	<p>Dans ce travail les élèves doivent effectuer un travail en autonomie</p> <p>Vérification des connaissances et de leur capacité à analyser un extrait</p> <p>Voir feuille de travail évaluation finale</p>	<p>Vidéo projecteur</p> <p>extraits de films</p> <p>feuilles de travail</p> <p>Stylos</p>



Annexe n°5

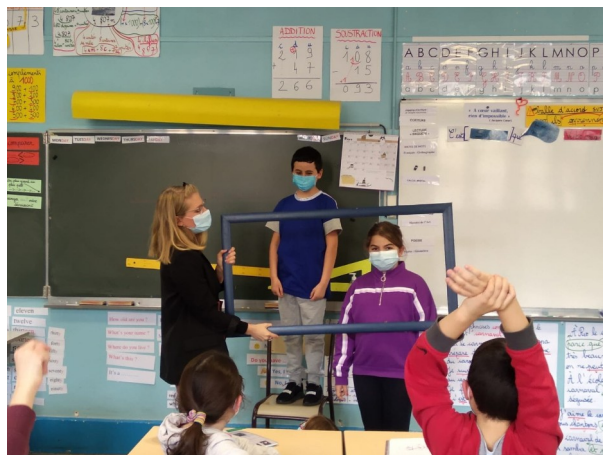
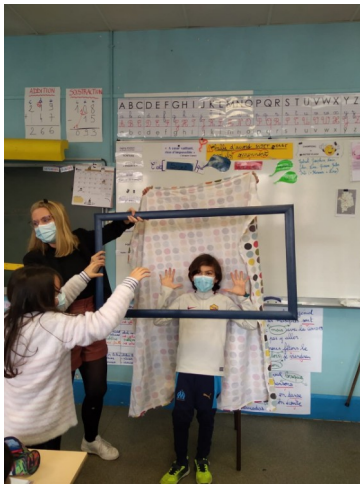
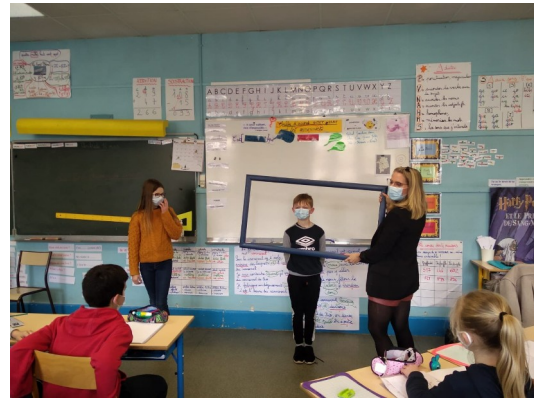
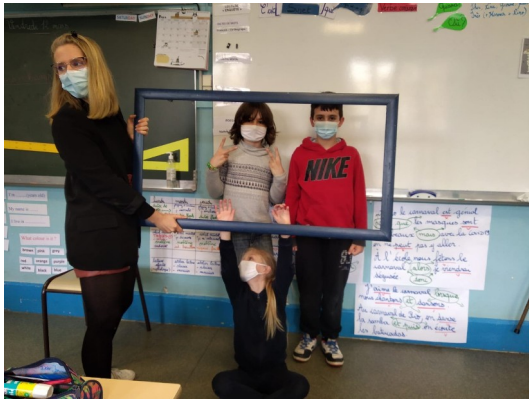
Quelques images utilisé en support de travail, lors de la première séance sur le hors champ.



Shining, Stanley Kubrick, 1980 / *Les Dents de la mer* 1978 / Marilyn Cavin *Hors Champ* 2018 / William Eggleston photographie

Annexe 6

Quelques photos de la modélisation du champ/hors champ

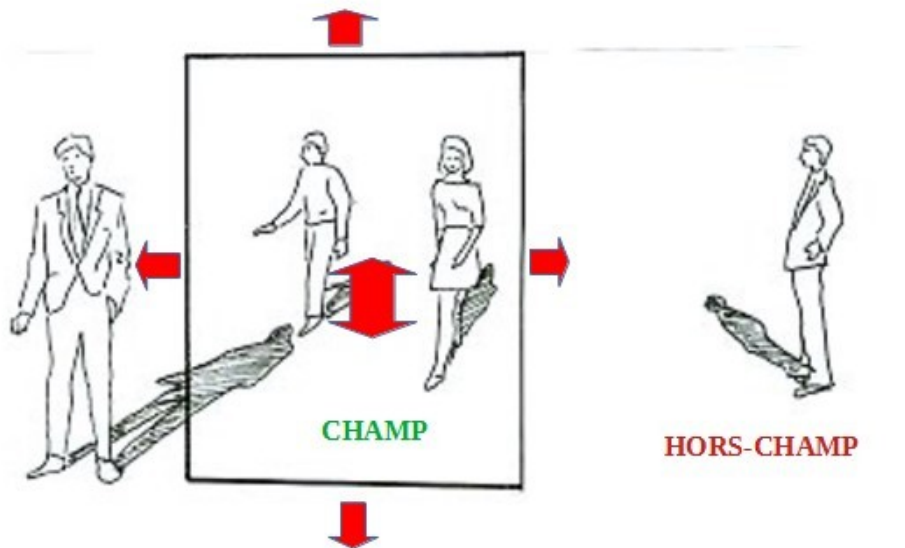


Annexe 7

Fiche synthèse de la première séance sur le hors champ au cinéma.

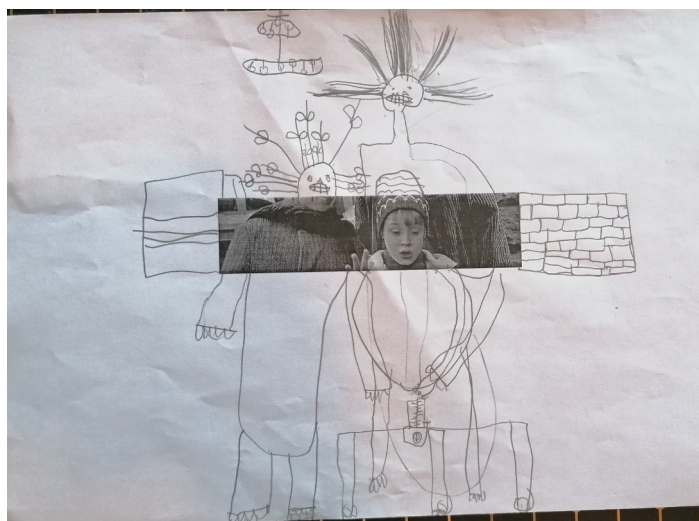
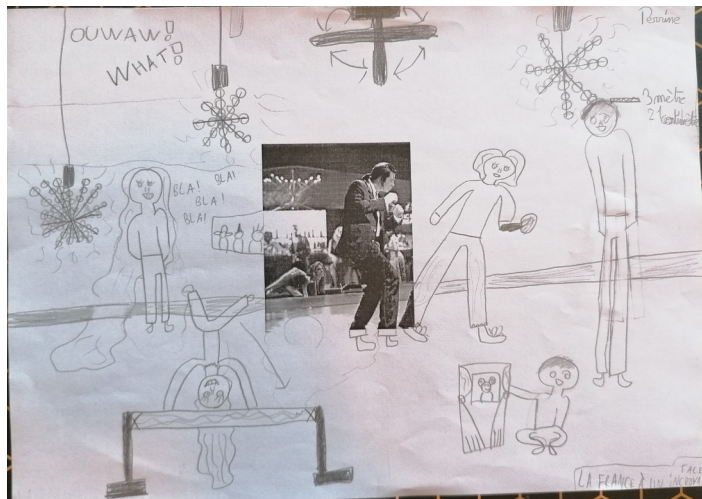
Le hors-champ au cinéma :

Le **hors-champ** est l'ensemble des éléments qui n'apparaissent pas dans le cadre d'une image. Cette expression désigne notamment la partie de la scène qui n'apparaît pas dans un plan d'un film parce qu'elle n'est pas capturée par le champ de la caméra. Le hors-champ ne se voit pas directement mais peut être suggéré et/ou imaginé grâce aux différents éléments de l'image et/ou du son.



Annexe n°8

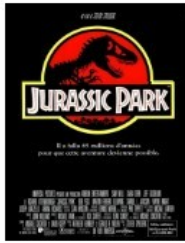
« Dessine le hors champ » : quelques travaux d'élèves.



Annexe n°9

Fiche synthèse sur le travail effectué en classe sur Jurassic Park et E.T l'extraterrestre.

Jurassic Park – Steven Spielberg – 1993



Nous avons analysé tous ensemble la séquence de l'**apparition du T-Rex** dans le film *Jurassic Park*.

Le **réalisateur** a choisi de faire **apparaître progressivement le dinosaure** afin de créer du **suspense** et de rendre son apparition plus **extraordinaire et impressionnante**.

Le T-Rex n'apparaît pas directement à l'écran. Le réalisateur joue avec des **indices dans le champ et hors-champ** pour **suggérer** la présence de la créature.

A la fin de la séquence le T-Rex **sort du hors-champ**, pour arriver **entièrement dans le champ**. L'orage et la pluie rajoutent à la scène un **aspect dramatique et terrifiant**.

Hors-champ	Champ
Dans le début de la séquence, nous entendons le cri de la chèvre sans la voir dans le champ	Présence de la chèvre dans le cadre au début de la séquence .
Les pas du T-Rex	L'eau bouge dans le verre Le rétroviseur tremble
La chèvre a disparu	On ne voit pas le dinosaure enlever la chèvre , nous ne voyons que la corde qui bouge sans elle .
La patte de la chèvre est hors-champ	La patte de la chèvre apparaît dans le champ, par le haut
Le reste du corps du T-Rex Le grognement du T-Rex	La griffe du T-Rex
Le reste du corps du T-Rex Le grognement du T-Rex	La tête du T-Rex qui mange la chèvre
Le T-Rex en train d'arracher les câbles, on imagine que s'est la créature qui le fait.	Les câbles électriques se détachent
T-Rex arrive du hors champ, à l'arrière du champ	Le T-Rex apparaît entièrement dans le champ

E.T l'extra-terrestre – Steven Spielberg- 1981



Nous avons analysé pendant deux séances, la séquence de la **première rencontre** entre le personnage d'Eliott et d'E.T l'extraterrestre.

Comme la séquence sur Jurassic Park, le réalisateur choisit de faire **apparaître progressivement le personnage d'E.T** afin de créer du **suspense**.

Tout le long de la séquence nous pouvons trouver des **indices** nous indiquant la **présence de l'extra-terrestre** : les indices dans le **champ et hors champ** suggèrent la présence d'une créature peu ordinaire.

A l'aide de notre loupe nous avons **relevé tous les indices** qui **suggéreraient la présence de la créature** : les sons hors champ, la balle qui passe de champ au hors champ puis qui revient dans le champ, les traces de pattes ainsi que la main d'E.T apparaissant dans le champ, les bruits de respiration hors champ, les feuilles qui bougent suggérant sa présence...

A la fin de la séquence, le réalisateur crée la **surprise**, en faisant apparaître **entièrement dans le champ**, la créature.

Annexe n°10

Fiche de travail sur trois extraits de film : séance 6

Prénoms :

Date :

Travail par 2 ou 3 :

Analyse de courtes séquences

Fenêtre sur cour – Alfred Hitchcock -1954

1- Qui est hors champ dans cette séquence ?

.....
.....
.....
.....

2- Quels **indices** de l'extrait vous aident à répondre à la question ? Pensez à utiliser le vocabulaire **champ/hors-champ**

.....
.....
.....
.....
.....

Signes – M.Night Shyamalan - 2002

1- Quoi ou qui est hors champ dans cette scène ? Quel(s) élément(s) de la séquence vous aide(nt) à répondre ?

.....
.....
.....
.....
.....

2- Comment le réalisateur met-il en scène cette apparition ?

.....
.....

3- Pour la question 2, quels **indices** vous aident à répondre à la question ? Pensez à utiliser le vocabulaire **champ/hors-champ**

.....
.....
.....
.....
.....

4- Qu'avez vous ressenti pendant le visionnage de cette séquence ?

.....
.....
.....

La féline – Jacques Tourneur – 1942

1- De quoi ou de qui a peur la jeune femme dans l'extrait ?

.....
.....
.....
.....
.....

2- Quels indices vous aident à répondre à la question ? Justifiez en utilisant le vocabulaire du **champ et du hors champ**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe n°11

Mise en pratique séance 7 : création de petite situation en intégrant du hors champ.

1.

Vous êtes un cambrioleur. Un soir vous vous faufilez dans une maison pour voler des bijoux, quand tout à coup, les propriétaires de la maison rentrent chez eux ! Vous vous cachez pour ne pas être repéré ! Les propriétaires sont dans la maison, et soudain votre nez commence à picoter.....ATCHOUM !!!!!

2.

Deux amis se disputent !

Contrainte : les deux personnages ne doivent pas être dans le champ en même temps

3.

Un couple se dit adieu sur le quai de la gare...

Contrainte : ne pas parler.

4.

Vous marchez seul le soir dans la rue. Quelque chose dans la nuit vous fait de plus en plus peur.....

5.

Une nouvelle stagiaire est arrivée dans l'entreprise. Ses nouveaux collègues de travail se permettent de la juger sans même la connaître !

Annexe n°12

Évaluation finale sur le hors champ au cinéma.

Prénom :

Date :

Évaluation finale sur l'implicite au cinéma :

Le hors champ.

I) Connaissances :

1) Qu'est ce que le **champ** au cinéma ?

.....
.....
.....
.....

2) Qu'est ce que le **hors-champ** au cinéma ?

.....
.....
.....
.....

3) Dans le champ du film, de quel(s) endroit(s) peut venir le hors-champ ?

.....
.....
.....
.....

4) Qu'est-ce que l'utilisation du hors champ peut provoquer comme ambiance dans un film ?
Justifie ta réponse avec un exemple vu en classe.

.....
.....

II) Analyse de courtes séquences de films.

Jumanji de Jos Johnston – 1995

1) De quelle manière apparaissent les rhinocéros dans la séquence ? Relève les indices qui t'aident à répondre.

.....
.....
.....

2) A ton avis pourquoi le réalisateur a t'il choisi de les faire apparaître de cette façon ?

.....
.....

Birth de Jonathan Glazer – 2004

1) Où est le personnage dans cette scène ? Quels indices t'aident à répondre ?

.....
.....
.....

2) Qu'est ce qui est hors champ dans cette scène ? D'où vient-il ?

.....
.....

3) Que ressent le personnage ? Pourquoi ?

.....
.....

4) A ton avis, pourquoi dans la séquence, le réalisateur choisi de ne pas montrer ce qui est hors-champ ?

.....
.....
.....

Annexe n°13

Tableau des compétences des élèves lors de l'évaluation du hors champ au cinéma.

Élèves	Acquis	Partiellement acquis	Non acquis	Remarques
S.				Connaissances : a bien compris la notion de champ/hors champ, a su l'expliquer Analyse de séquences : a bien su utiliser les termes de champ et hors champ et à les utilisé pour expliquer ses propos. Ses analyses sont pertinentes. Bonne expression.
G.				Connaissances : a bien compris la notion de champ/hors champ, a su l'expliquer. Les explications restent néanmoins un peu vague. Analyse de séquences : Les propos sont pertinents. Bonne utilisation des termes champ et hors champ, néanmoins, les explications restent un peu vagues et mériteraient d'être plus claires.
J.				Connaissances : a bien compris la notion de champ/hors champ, a su l'expliquer de manière claire. Analyse de séquences : l'utilisation des termes champ et hors champ est absente. Les analyses restent vagues.
Pauline				Connaissances : a bien compris la notion de champ/hors champ, néanmoins les explications pourraient être plus détaillées

				Analyses de séquences : De très bonnes remarques et une belle analyse. Utilisation des notions champ/hors champ dans ses explications.
S.				Connaissances : De bonnes remarques malgré quelques explications floues. Analyse de séquences : Des difficultés à utiliser dans l'analyse les termes de champ et hors champ. Beaucoup dans la description. Néanmoins, il y a des remarques pertinentes.
W.				Connaissances : De bonnes remarques malgré quelques explications floues Analyse de séquences : Des difficultés à utiliser dans l'analyse les termes de champ et hors champ. Beaucoup dans la description. Quelques remarques pertinentes
I.				Connaissances : très bonne compréhension de la notion de champ/hors champ, n'a rencontré aucun problème à l'expliquer et donner des exemples. Bonne expression. Analyse de séquences : De très bonnes remarques et une belle analyse. Utilisation des notions champ/hors champ dans ses explications. Bonne expression.
F.				Connaissances : a bien compris la notion de champ/hors champ,

				<p>néanmoins les explications pourrait être plus détaillées.</p> <p>Analyse de séquences : Des difficultés à utiliser dans l'analyse les termes de champ et hors champ. Beaucoup dans la description. Quelques remarques pertinentes. Bonne expression.</p>
L.				<p>Connaissances : a bien compris la notion de champ/hors champ, quelques explications pourraient être approfondies.</p> <p>Analyse de séquences : Des difficultés à utiliser dans l'analyse les termes de champ et hors champ. Beaucoup dans la description. De bonnes remarques qui restent assez superficielles.</p>
A.				<p>Connaissances : bonne compréhension de la notion de champ/hors champ, n'a rencontré aucun problème à l'expliquer et donner des exemples.</p> <p>Analyse de séquences : Des difficultés à utiliser dans l'analyse les termes de champ et hors champ. Beaucoup dans la description. De bonnes remarques.</p>
T.				<p>Connaissances : explications floues. Semble avoir compris la notion de hors champ. Explications absentes.</p> <p>Analyse de séquences : Absence d'argumentation. Réponses très courtes et pas assez explicites.</p>

N.				<p>Connaissances : a compris la notion travaillé, néanmoins les explications restent floues.</p> <p>Analyse de séquences : Des difficultés à utiliser dans l'analyse les termes de champ et hors champ. Beaucoup dans la description. Certaines réponses mériteraient d'être plus claires</p>
N.				<p>Connaissances : a bien compris les notions de champ et hors champ, certaines explications restent vagues.</p> <p>Analyse de séquences : Réponses pertinentes, bonne analyse mais manque de détails plus explicites. Utilise la notion de hors champ</p>
O.				<p>Connaissances : a bien compris les notions de champ et hors champ, a su réinvestir les extraits vus pendant la séance.</p> <p>Analyse de séquences : réponses pertinentes, bonne analyse mais manque de détails plus explicites. Utilise la notion de champ /hors champ</p>
L.				<p>Connaissances : a bien compris les notions de champ et hors champ.</p> <p>Analyse de séquences : réponses pertinentes, bonne analyse mais manque de détails plus explicites. Utilise la notion de champ /hors champ</p>
G.				<p>Connaissances : a compris la notion</p>

				<p>de champ et hors champ, mais argumentation assez pauvre.</p> <p>Analyse de séquence : des efforts d'analyse avec des explications et remarques pertinentes, qui pourraient être plus claires par moment.</p> <p>Utilisation du vocabulaire champ/hors champ.</p>
Iman				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ, est capable de donner des exemples vus en classe.</p> <p>Analyse de séquences : Beaucoup dans la description. Pas d'utilisation du vocabulaire spécifique. Réponses imprécises</p>
P.				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ, est capable de donner des exemples vus en classe.</p> <p>Analyse de séquences : Beaucoup dans la description. Pas d'utilisation du vocabulaire spécifique. Réponses imprécises et vagues.</p>
H.				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ, est capable de donner des exemples vus en classe.</p> <p>Analyse de séquences : Beaucoup dans la description. Quelques remarques pertinentes. Difficultés à utiliser la notion travaillée.</p>
Elodie				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ, est capable de donner des exemples vus en classe.</p>

				<p>Analyse de séquences : Dans la description mais effort pour analyser l'utilisation du champ/hors champ. Des remarques pertinentes.</p>
Isaac				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ, est capable de donner des exemples vus en classe.</p> <p>Analyse de séquences : des efforts d'analyse ainsi que d'utilisation du vocabulaire approprié. Expression imprécise par moment.</p>
T.				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ</p> <p>Analyse de séquences : des efforts d'analyse ainsi que d'utilisation du vocabulaire approprié, mais montre des difficultés à l'intégrer dans son analyse.</p>
A.				<p>Connaissances : semble avoir compris les notions travaillées. Explications qui restent floues. Donne des exemples d'extraits vus en classe.</p> <p>Analyse de séquences : beaucoup dans la description. Difficultés à faire appel à la notion de hors champ et de champ par elle-même.</p>
Jasmine				<p>Connaissances : parfaite utilisation du vocabulaire.</p> <p>Analyse de séquences : sait réinvestir les connaissances dans l'analyse. Utilisation des termes champ et hors</p>

				champ. Remarques pertinentes.
C.				<p>Connaissances : a compris la notion de champ et hors champ, est capable de donner des exemples vus en classe.</p> <p>Analyse de séquences : Pas d'utilisation du vocabulaire approprié.</p> <p>Argumentation imprécise et pauvre par moments.</p>

Annexe n°14

Résultats détaillés du questionnaire n°1, réalisé début mai.

Questions	Classe Témoïn 25 élèves	Observations	Classe Test 27 élèves	Observations
Texte 1	17/25	Dans l'ensemble les enfants ont compris qu'il s'agissait d'une voiture. Seulement 8/25 élèves ont repris pour la plupart des éléments du texte.	22/27	Dans l'ensemble les enfants ont bien répondu à la question. Dans l'ensemble peu d'élèves ont « mal » répondu: 4/27 élèves n'ont pas répondu.
Texte 2	21/25	Dans l'ensemble les enfants ont compris qui était Isidore, j'ai accepté une réponse qui était « un animal », 3/25 élèves ont donné des réponses reprises dans le texte, ou n'ayant rien à voir avec le sujet.	21/27	Dans l'ensemble les élèves ont répondu correctement à la question. Seulement 3/27 élèves ont donné une mauvaise réponse et 3 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.
Texte 3	15/25	10/25 élèves ont eu des difficultés à comprendre qui étaient les personnages de l'histoire	22/27	Dans l'ensemble les élèves ont bien compris qui étaient les personnages de l'histoire. Seul 2/27 élèves se sont trompés, et 3/27 n'ont rien marqué.
Texte 4	17/25	8/25 élèves pour répondre ont repris des éléments du texte.	25/27	Les élèves ont correctement répondu à la question. Seul 2/27 n'ont donné aucun élément de réponse.
Texte 5	15/25	9/25 élèves ont donné une réponse incorrecte. Les éléments de réponses sont donnés à partir d'éléments qu'ils connaissent : des objets électroniques autres « téléphone, tablette... ». Les élèves ont également été influencé par le verbe « pianoter », ce qui a influencé leur	16/27	Le problème de compréhension a été le même que la classe témoin. 8/27 élèves ont donné une réponse incorrecte et 3/27 élèves n'ont rien répondu.

		réponse : « <i>piano</i> ». Seul 1/25 élèves, n'a donné aucun élément de réponse.		
Texte 6	19/25	Dans les réussites, j'ai gardé le nombre d'enfant ayant répondu correctement aux trois questions sur le texte. Le reste des élèves avaient au moins une question de fausse.	19/27	Dans les réussites, j'ai gardé le nombre d'enfant ayant répondu correctement aux trois questions sur le texte. Le reste des élèves avaient au moins une question de fausse, notamment la question 3 : vrai ou faux, où la compréhension a posé quelques problèmes.
Texte 7	15/25	9/25 élèves ont répondu en reprenant des éléments du texte. Même si ce n'est pas la réponse attendue, j'ai accepté les quelques réponses des élèves qui avaient marqué : « rugby »	23/27	3/27 élèves ont repris des éléments du texte pour répondre à la question. Même si ce n'est pas la réponse attendue, j'ai accepté les quelques réponses des élèves qui avaient marqué : « rugby »

Annexe n°15

Résultats détaillés du questionnaire n°2, sous forme de tableau.

Questions	Classe témoin 25 élèves	Observations	Classe Test 27 élèves	Observations
Texte 1	21/25	Dans l'ensemble les élèves ont répondu correctement à la question. J'ai accepté les réponses « <i>manga</i> ». Seulement 2/25 élèves ont donné une réponse incorrecte en reprenant des éléments du texte. Et 2/25 élèves n'ont pas répondu.	25/27	Dans l'ensemble les élèves ont bien répondu, j'ai aussi accepté les réponses « <i>manga</i> ». Seul 2/27 élèves n'ont pas donné d'élément de réponse.
Texte 2	20/25	J'ai, dans ces effectifs sélectionnés, les enfants ayant répondu juste aux deux questions. Dans l'ensemble les élèves n'ont pas rencontré de difficultés. La plupart des erreurs qui ont été faites étaient surtout dans la seconde question sur le moment de la journée. Il n'y a aucun élève ayant donné une réponse « fausse » pour les deux questions.	18/27	J'ai, dans ces effectifs sélectionnés, les enfants ayant répondu juste aux deux questions. 9/27 élèves ont rencontré des difficultés à répondre correctement aux deux questions, la plupart du temps, une erreur a été faite dans l'une des deux questions.
Texte 3	15/25	10/25 élèves n'ont pas répondu correctement à la question. La plupart ont été influencés par le vocabulaire, et on a mis un lieu différent, par exemple le mot « <i>divan</i> » a été associé à la maison. D'autres ont repris des éléments du texte pour répondre.	24/27	Les élèves ont répondu correctement à la question, seul 2/27 élèves ont apporté un élément de réponse incorrecte et 1/27 élève n'a rien répondu.
Texte 4	18/25	7/25 élèves ont une réponse incorrecte, pour cause : des éléments de réponses présents dans le texte.	23/27	Seul 3/27 élèves n'ont pas donné un élément de réponse correcte, pour répondre ils ont repris des éléments

				explicites du texte. 1/27 élèves n'a donné aucun élément de réponse.
Texte 5	7/25	14/20 élèves ont donné une réponse incorrect. Certains ont été influencés par le terme « <i>monstre</i> », et ont répondu le nom d'un « <i>monstre</i> » connu. 5/25 n'ont donné aucun éléments de réponse.	10/27	Comme pour la classe témoin, les élèves ont rencontré des difficultés à répondre à la question. 7/27 élèves ont donné une réponse incorrect . Certains ont été influencé par le terme « <i>monstre</i> », et ont répondu le nom d'un « <i>monstre</i> » connu. 10/27 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.
Texte 6	14/25	12/25 élèves n'ont pas répondu correctement à la question,	16/27	11/27 élèves ont donné un élément de réponse incorrect, donnant « l'après-midi » principalement comme élément de réponse.
Texte 7	16/25	5/25 ont donné une réponse incorrect en donnant comme réponse, un élément déjà présent dans le texte. 4/25 élèves n'ont rien marqué.	15/27	5/27 ont donné un élément de réponse incorrect et 4/27 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.
Texte 8	5/25	17/27 élèves pour répondre aux questions ont souvent repris des éléments déjà présents dans le textes, ou ont mal interprété le texte (exemple : 1 élèves pense que les personnages sont des chevaux.). Certains arrivent à recopier le noms de personnages mais ne répondent pas aux deux autres questions. 3/27 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.	11/27	12/27 élèves ont repris des éléments du texte pour répondre à la question, d'autres n'ont pas répondu à toute les questions, réussissant à relever le prénom des personnages mais ne comprenant pas leur rôle dans l'histoire. 4/27 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.

Annexe n°16

Résultats détaillés du questionnaire n°3, sous forme de tableau. Ces résultats contiennent exclusivement que les textes courts.

Questions	Classe témoin 26 élèves	Observations	Classe test 27 élèves	Observations
2	13/26	13/26 élèves n'ont pas réussi à répondre à la question, même si leur réponses restaient plausibles, ils n'ont pas pris en compte les indices du texte permettant de bien répondre à la question.	13/27	10/27 élèves n'ont pas répondu correctement à la question, pour les mêmes raisons que la classe témoin. 4/27 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.
3	16/26	10/26 élèves n'ont pas répondu correctement à la question, certains reprenant des éléments du texte pour répondre.	16/27	11/27 élèves n'ont pas répondu correctement à la question, certains reprenant des éléments du texte pour répondre.
4	17/26	Seulement 9/26 n'ont pas réussi à répondre à la question.	20/27	7/27 élèves n'ont pas réussi à répondre à la question
5	19/26	J'ai accepté dans les réponses, « <i>course de voiture</i> » et « <i>course de moto</i> ». 7/26 élèves n'ont pas répondu correctement à la question.	21/27	J'ai accepté dans les réponses, « <i>course de voiture</i> » et « <i>course de moto</i> » « <i>course de formule1</i> ». 4/27 élèves n'ont pas bien répondu à la question et 2/27 élèves n'ont donné aucun élément de réponse.
6	14/26	8/26 élèves ont donné une réponse incorrecte et 4/26 élèves n'ont pas répondu	15/27	6/27 élèves ont donné une réponse incorrecte et 4/27 élèves n'ont pas répondu
7	20/26	6/26 élèves n'ont pas	25/27	1 élève n'a pas su répondre et 1 autre a

		répondu correctement à la question, la plupart reprennent les éléments du texte		donné une réponse incorrecte.
8	24/26	2 élèves n'ont pas su répondre à la question	27/27	Tous les élèves ont su répondre à la question.

Annexe n°17

Tableau étude de cas des différents profils d'élèves

Élèves	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 3	L'implicite au cinéma : le hors champ
Isaac	Questionnaire rendu vierge , sauf la question 7 avec un élément de réponse erronée car l'élève reprend des éléments explicites du texte.	4/8 bonnes réponses. 2 questions sans réponses 1 erreur de compréhension de texte 1 réponse avec un élément explicite du texte.	5/7 réponses justes pour le questionnaire de textes courts. 2/7 réponses inexactes En ce qui concerne les réponses demandant de faire appel à des éléments explicites du texte, Isaac n'a pas de difficultés et répond correctement aux questions. Les deux questions demandant à faire appel à l'implicite sont, pour une non répondu et pour l'autre erronée.	<i>Partiellement acquis</i>
Iman	3/7 réponses justes 4/7 réponses incorrects dû à des problèmes de compréhensions et reprises d'éléments explicites.	5/8 bonnes réponses 3/8 réponses incorrectes : 1 mauvaise réponse est dû à la mauvaise compréhension d'une question et non du texte. Les 2 autres erreurs sont dû à un problème de compréhension du texte.	5/7 réponses justes pour le questionnaire de textes courts. 2/7 réponses inexactes Iman n'a pas de difficulté à relever les éléments explicites relatifs aux questions. Pour les questions relevant de l'implicite, l'élève répond correctement à la question numéro 3, et ne répond pas correctement à la question 5.	<i>Partiellement acquis</i>
Elodie	4/7 Bonnes	3/8 réponses justes	5/7 réponses justes, pour le	<i>Partiellement</i>

	réponses. 3/7 réponses fausses dont 2 non répondu et n°6 incomplète pour la question a) sinon b) et c) sont justes.	5/8 questions sans éléments de réponses. Précise dans le texte 8 qu'elle n'a pas compris le texte.	questionnaire de textes courts 2/7 réponses inexactes Elodie ne montre aucune difficulté à traiter les questions faisant appel à des éléments explicites et répond de manière claire aux questions. En ce qui concerne les questions faisant appel à de l'implicite celle ci ne répond rien et met une croix dans l'espace réservé à la réponse.	<i>acquis</i>
Jasmine	6/7 bonnes réponses 1 réponse erronée	7/8 bonnes réponses 1 mauvaise réponse concernant la question 2, a) juste, mais erreur sur la b)	5/7 réponses justes pour le questionnaire de textes courts 2/7 réponses inexactes En ce qui concerne le texte de Bernard Friot, Jasmine à réussi à répondre 1/2 questions qui faisaient appel à l'implicite.	<i>Acquis</i>
Pauline	7/7 Toutes les réponses sont justes	7/8 1/8 réponse erronée	6/7 réponses justes pour le questionnaire de textes courts 1/7 réponse inexacte. En ce qui concerne le texte de Bernard Friot, sur les deux questions implicites, une n'a pas d'élément de réponse et la deuxième est juste. L'élève à bien réussi à voir que Félicien était caché dans le grenier.	<i>Acquis</i>

Résumé français

Ce mémoire est né d'une volonté de sensibiliser les élèves à l'éducation à l'image, à leur faire voir le cinéma « autrement » que comme un simple « objet » de divertissement, mais également leur apporter une culture cinématographique et les ouvrir à une certaine cinéphilie. Le but de ce mémoire est de montrer l'importance de l'étude à part entière du 7ème art dans l'enseignement afin de lui attribuer une valeur propédeutique à d'autres matières. Dans ce cas-là, il s'agira d'étudier et de mener mes recherches sur le transfert de compétences entre l'implicite au cinéma et l'implicite en lecture. Pour cela une étude sur le hors champ, symbole de la suggestion, au cinéma en complément du travail de l'implicite en lecture, semble pertinent dans cette idée d'interdisciplinarité, et de transfert de savoirs et de compétences du cinéma à la lecture.

Mots clés

Implicite – Éducation à l'image – Lecture – Hors Champ - Compréhension

