

Faculté de philosophie, arts et lettres

Entrer en littérature par la voie du cinéma

Étude croisée des pratiques et des représentations des
élèves et des enseignants du secondaire en Fédération
Wallonie-Bruxelles

Auteur : Gauthier Suray

Promotrice : Séverine De Croix

Année académique : 2025-2026

Intitulé du master et de la finalité :

Master [120] en langues et lettres françaises et romanes,

orientation générale à finalité didactique

(ROM2MD)

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPTversion-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Suray Gauthier

Date : 19/05/2026

Signature de l'étudiant : Gauthier Suray

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes que je souhaite mettre à l'honneur.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma promotrice, madame De Croix, pour son accompagnement éclairé, ses précieux conseils et sa relecture assidue tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Sa disponibilité, son expertise ainsi que sa bienveillance m'ont grandement aidé à enrichir ce travail.

Je tiens également à remercier les différents enseignants et les élèves ayant répondu présents pour répondre à mon enquête concernant les pratiques et les représentations liées au cinéma en classe de français.

Je remercie chaleureusement mes proches, ma famille et plus particulièrement mes parents Bénédicte et Olivier ainsi que mon frère et ma belle-sœur, Théo et Violaine, pour leur soutien inébranlable, leurs encouragements ainsi que leur compréhension lors de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers ma compagne, Charlotte pour ses attentions et sa présence qui m'ont constamment encouragé à dépasser mes limites. Son soutien a été une véritable force motrice pour parachever ce mémoire.

Avant-propos

Au cours de la rédaction de ce mémoire, certains choix méthodologiques et stylistiques ont été posés et méritent d'être explicités. L'usage d'outils d'intelligence artificielle générative s'est limité à des opérations de reformulation, dans le but d'améliorer la clarté et la fluidité du propos. Cet usage suit strictement les recommandations faites par l'UCLouvain dans sa note sur l'utilisation des intelligences génératives du 6 juillet 2023.

Résumé

Ce mémoire analyse la place du cinéma dans l'enseignement du français au secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et interroge son rôle comme médiation vers la littérature. Il démontre que, dans un contexte marqué par la domination des images et des supports audiovisuels, l'école doit adapter ses pratiques pédagogiques aux nouvelles habitudes culturelles des adolescents. L'étude souligne les liens étroits entre littérature et cinéma, notamment à travers les adaptations cinématographiques, considérées comme de véritables œuvres d'interprétation et de recreation. Elle met en évidence l'intérêt pédagogique du cinéma pour stimuler l'engagement des élèves, faciliter la compréhension des œuvres littéraires et développer l'esprit critique. Les enquêtes menées auprès des enseignants et des élèves révèlent un usage fréquent mais encore limité du cinéma en classe, souvent freiné par le manque de formation en analyse filmique et par une place insuffisante accordée à l'éducation à l'image dans les programmes scolaires. Les élèves manifestent néanmoins un intérêt marqué pour les dispositifs associant films et littérature, qui favorisent leur participation et leurs échanges interprétatifs. Le mémoire montre également que l'efficacité pédagogique du cinéma dépend fortement de l'accompagnement didactique proposé par les enseignants. Il insiste sur la nécessité de dépasser une utilisation illustrative du film afin de construire une véritable éducation au langage cinématographique. Enfin, cette recherche conclut que le cinéma peut constituer une voie d'accès pertinente à la littérature et un levier de renouvellement du cours de français, à condition d'être intégré dans une démarche pédagogique réfléchie et critique.

Table des matières

Introduction	1
1. Cadrage théorique	3
1.1. Contexte éducatif et culturel	3
1.2. Études antérieures sur les adaptations et leur réception.....	12
1.3. Les pratiques culturelles des adolescents.....	24
1.4. La lecture littéraire en milieu scolaire.....	31
1.5. Les obstacles à la lecture.....	35
1.6. Les représentations de la littérature chez les jeunes.....	38
1.7. Le rôle du cinéma dans l'éducation.....	46
1.8. Les obstacles à l'enseignement du cinéma	54
1.9. Les représentations des élèves sur le cinéma	57
1.10. Les représentations des enseignants sur le cinéma	59
2. Présentation des résultats	61
2.1. Éléments de cadrage méthodologique	61
2.2. Le cinéma en classe de français : les représentations et pratiques déclarées des enseignants du secondaire supérieur	66
2.2.1. Profil sociodémographique et professionnel des enseignants	66
2.2.2. Habitudes et pratiques de consommation cinématographique	67
2.2.3. Usages pédagogiques du cinéma et perceptions de l'analyse filmique en classe...	67
2.3. Le cinéma en classe de français : les représentations et pratiques déclarées des élèves du secondaire supérieur	71
2.3.1. Profil sociodémographique et scolaire des élèves	71
2.3.2. Habitudes et préférences cinématographiques des élèves	71

2.3.3. Rapport des élèves à la lecture et pratiques de lecture.....	72
2.3.4. Perceptions des élèves sur l'usage pédagogique du cinéma	74
2.3.5. Perceptions des élèves sur les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires.....	76
2.4. Interprétation et analyse des observations relatives à l'usage du cinéma en classe de français	78
2.4.1. Interprétation et analyse de la transcription des notes.....	78
2.4.2. Interprétation des grilles d'analyse	80
2.5. Discussion, interprétation et analyse des résultats en comparaison avec les études antérieures.....	83
2.6. Limites de la recherche	87
Conclusion	90
Annexes	93
Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants.....	93
Annexe 2 : Questionnaire à destination des élèves	93
Annexe 3 : Séquence sur le cinéma donnée lors des observations	93
Annexe 4 : Transcription des notes prises lors des observations en classe	93
Annexe 5 : Grilles d'analyse	97
Bibliographie.....	103

Introduction

À l'heure où les images en mouvement occupent une place centrale dans les pratiques culturelles contemporaines, la question de leur intégration au sein de l'institution scolaire apparaît plus que jamais fondamentale. Le cinéma, longtemps perçu comme un simple divertissement populaire avant d'être progressivement reconnu comme un art à part entière, s'est imposé au fil des décennies comme un objet culturel légitime, susceptible d'être mobilisé dans des dispositifs éducatifs variés. Pourtant, malgré cette reconnaissance institutionnelle croissante, son inscription dans les pratiques pédagogiques du secondaire demeure encore partielle et inégalement structurée, en particulier dans le cadre du cours de français.

Cette situation apparaît d'autant plus paradoxale que les adolescents évoluent aujourd'hui dans un environnement médiatique profondément marqué par la prédominance des supports audiovisuels et numériques. Les pratiques culturelles adolescentes se caractérisent désormais par une forte consommation d'images, de récits sériels, de contenus vidéo et de productions transmédiales, qui façonnent de nouvelles modalités de réception des œuvres et de construction du rapport à la culture. Dans ce contexte, l'école se trouve confrontée à un double enjeu. D'une part, elle doit accompagner les élèves dans le développement d'un regard critique sur les images et les dispositifs médiatiques qui structurent leur quotidien. D'autre part, elle est amenée à interroger les médiations pédagogiques susceptibles de favoriser l'accès aux œuvres littéraires dans un contexte marqué par les difficultés croissantes liées à la lecture et par l'évolution des pratiques culturelles des adolescents.

Le cinéma occupe, à cet égard, une position singulière. En tant qu'art narratif fondé sur l'image, le son et le mouvement, il entretient des liens étroits avec la littérature, notamment à travers les multiples phénomènes d'adaptation qui traversent l'histoire culturelle contemporaine. Les adaptations cinématographiques constituent ainsi des espaces privilégiés de dialogue entre les œuvres littéraires et les productions audiovisuelles. Loin de se réduire à de simples transpositions fidèles d'un texte vers l'écran, elles participent à un véritable processus d'interprétation et de recreation, mobilisant des choix narratifs, esthétiques et culturels qui transforment l'œuvre originale tout en renouvelant ses modes de réception. Dès lors, le cinéma peut être envisagé non seulement comme un support pédagogique

complémentaire, mais également comme une voie d'accès à la littérature et comme un outil susceptible de favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Toutefois, si le recours au cinéma dans l'enseignement du français semble aujourd'hui relativement répandu, les modalités concrètes de son intégration demeurent encore peu étudiées. Les recherches existantes soulignent en effet plusieurs tensions persistantes : absence de formation spécifique des enseignants en analyse filmique, place marginale accordée à l'éducation à l'image dans les curricula, instrumentalisation fréquente du cinéma comme simple illustration pédagogique, ou encore difficultés à articuler véritablement les approches littéraires et filmiques. Par ailleurs, les représentations des différents acteurs scolaires à l'égard du cinéma, de l'analyse filmique et des adaptations cinématographiques restent encore insuffisamment explorées.

C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude, intitulée *Entrer en littérature par la voie du cinéma : étude croisée des pratiques et des représentations des élèves et des enseignants du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Ce mémoire se propose d'analyser les modalités selon lesquelles le cinéma est mobilisé dans le cadre du cours de français au secondaire, tout en examinant les représentations et les pratiques des enseignants et des élèves à l'égard des adaptations cinématographiques et de l'analyse filmique. Plus précisément, il s'agira d'interroger les usages pédagogiques du cinéma, les fonctions qui lui sont attribuées dans l'enseignement de la littérature, ainsi que les effets qu'il peut produire sur l'engagement, la compréhension et la participation des élèves.

Cette étude articulera plusieurs démarches complémentaires : une analyse théorique des travaux consacrés à l'éducation au cinéma, aux pratiques culturelles adolescentes et aux théories de l'adaptation ; une enquête de terrain menée auprès d'enseignants et d'élèves du secondaire ; ainsi que des observations de situations de classe mobilisant des supports filmiques.

En interrogeant les relations entre cinéma, littérature et enseignement, ce mémoire ambitionne ainsi de contribuer à une réflexion plus large sur les transformations contemporaines du cours de français et sur les enjeux éducatifs liés à l'intégration des cultures médiatiques au sein de l'école.

1. Cadrage théorique

1.1. Contexte éducatif et culturel

Le cinéma n'a pas toujours occupé une place significative au sein des pratiques et des programmes d'enseignement. L'intégration progressive de cet art dans la discipline du français s'inscrit dans un mouvement de transformation plus large, amorcé à la faveur du développement des études cinématographiques à l'université dans le contexte postérieur à Mai 68. Cette dynamique prolonge toutefois des initiatives antérieures, notamment le travail d'éducation à l'image mené dès les années 1950 par les ciné-clubs et certaines revues spécialisées françaises, qui ont contribué à légitimer le cinéma comme objet culturel et support d'analyse. Par ailleurs, ce n'est qu'au début des années 1980 que le ministère de la Culture en France engage une politique plus structurée en faveur de la reconnaissance institutionnelle du théâtre, des arts plastiques et du cinéma au sein du système scolaire (Bertucci et Sivan, 2009 : 80-81).

Au cours des années 1980, l'enseignement du cinéma fait son entrée dans les curricula scolaires en France, où il est intégré au sein des « enseignements artistiques ». Au-delà des dispositifs strictement disciplinaires, le cinéma s'inscrit plus largement dans le champ de l'éducation artistique et culturelle selon plusieurs modalités complémentaires. Il relève, d'une part, des enseignements artistiques proprement dits (obligatoires, optionnels ou facultatifs) encadrés par des programmes officiels et assortis d'horaires définis. D'autre part, il s'inscrit dans des dispositifs transversaux tels que les classes à projet artistique et culturel, déployées à différents niveaux du système éducatif, les itinéraires de découverte au collège, les projets personnels à caractère professionnel ou encore les travaux personnels encadrés au lycée. Ces dispositifs sont coordonnés par le ministère de la Culture, notamment par l'intermédiaire de la mission d'éducation à l'image du Centre national du cinéma et de l'image animée, qui met à disposition des enseignants des ressources pédagogiques et propose des actions de formation. Ainsi, l'enseignement du cinéma s'est progressivement institutionnalisé dans l'enseignement secondaire en tant qu'enseignement artistique, principalement implanté au sein de la filière littéraire (Laborde, 2018 : 114).

L'institution scolaire française a ainsi progressivement ménagé une place au cinéma dans ses dispositifs d'enseignement. Toutefois, en dépit de cette ouverture, aucune initiative spécifique ne semble avoir été engagée quant aux modalités d'intégration du cinéma dans les

pratiques propres à la classe de français. Dans les années 1980, les instructions officielles relatives à cette discipline se limitaient, pour l'essentiel, à recommander la prise en compte du cinéma au titre de support complémentaire, au même titre que d'autres médias. À plus long terme, l'objectif affiché consistait néanmoins à renforcer la présence du cinéma dans le cadre du cours de français, en cohérence avec l'élargissement des objets d'étude et des formes de textualité reconnues par la discipline. Cette évolution s'accompagnait cependant d'une évidence. Les concepteurs des programmes étaient conscients que les enseignants n'avaient, pour la plupart, jamais bénéficié d'une formation universitaire spécifique en études cinématographiques (Bertucci et Sivan, 2009 : 80-81).

Ce phénomène peut être éclairé par plusieurs éléments d'ordre historique et sociologique. Dans un premier temps, le cinéma a longtemps été considéré comme un objet culturel dépourvu de légitimité. Initialement associé aux pratiques foraines et artisanales, il s'impose rapidement comme un divertissement de masse, diffusé dans des salles devenues les nouveaux espaces symboliques de la société des loisirs naissante au début du 20^e siècle. Dès ses origines, une distinction structurante s'établit entre deux pôles. D'une part, un cinéma populaire, majoritaire dans la production, dont la finalité première est le divertissement et qui privilégie des formes narratives et esthétiques accessibles ; d'autre part, un cinéma d'avant-garde, destiné à un public restreint d'amateurs éclairés, pour lequel la recherche formelle constitue moins un moyen qu'une fin en soi. Cette opposition inaugure une hiérarchisation durable des pratiques et des œuvres. L'histoire de la légitimation du cinéma peut ainsi être envisagée comme le processus par lequel le cinéma d'art et d'essai acquiert une reconnaissance culturelle supérieure à celle du cinéma populaire. Dans ce cadre, l'émergence de la cinéphilie joue un rôle déterminant en contribuant à ériger le cinéma en objet d'analyse et de réflexion, à travers la constitution d'une contre-culture spécifique. La cinéphilie s'approprie en effet certains codes du cursus universitaire (valorisation de l'érudition, accumulation de savoirs, primat de l'écriture et goût pour le classicisme) tout en intégrant des formes d'engagement empruntées au militantisme politique, telles que la ferveur et le dévouement. Ces éléments sont réinvestis dans un nouvel univers de références, structuré autour de l'amour du cinéma. Ainsi, la reconnaissance du cinéma comme art repose largement sur le prestige de l'écrit, qui confère au cinéophile un statut d'intellectuel, voire d'auteur, inscrit dans la tradition littéraire de la critique d'art (Rasoli, 2019 : 87-88). La notion d'auteur présente principalement l'intérêt d'inscrire le cinéma dans le champ des arts fondés sur la singularité créatrice individuelle, au premier rang desquels figurent la littérature, mais également la peinture, la sculpture et la

musique. En valorisant la figure du réalisateur comme instance centrale de création et de cohérence esthétique, cette conception contribue à rapprocher le cinéma des arts traditionnellement reconnus et consacrés par les institutions culturelles. Investi d'un prestige largement hérité du modèle littéraire et progressivement consacré comme « septième art », le cinéma acquiert ainsi les conditions symboliques nécessaires à son intégration pleine et entière au sein de l'institution scolaire. Ce processus s'affirme particulièrement à partir des années 1980, période marquée par la multiplication des départements universitaires dédiés aux études cinématographiques, la création d'options « cinéma-audiovisuel » dans l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi que par l'inscription d'œuvres filmiques au programme de l'agrégation de lettres, aux côtés des œuvres littéraires canoniques (Rasoli, 2019 : 89).

Du côté de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, il faut attendre que le grand écran soit considéré comme une forme artistique comparable à la littérature, à la peinture ou à la musique, pour voir le cinéma s'implanter progressivement au sein de l'enseignement. Cette perspective a été encouragée notamment par les programmes de français du secondaire supérieur de 1990 et par le Décret Missions de 1997. Ces documents insistent sur l'utilisation de contenus médiatiques variés (images fixes ou en mouvement, films, etc.) dans le but de développer l'esprit critique des élèves et de les former à une citoyenneté responsable. Ils recommandent également de familiariser les élèves avec les éléments qui conditionnent l'expressivité de l'image et de montrer comment l'art du montage contribue à structurer le rythme d'un film et à offrir une vision du monde. Dans cette optique, il est partagé que chaque enfant doit avoir accès à la peinture, au théâtre, au cinéma, à la création littéraire, comme à l'alphabet ou au calcul (Bienfait, 2024 : 42).

Selon Rasoli, la présence du cinéma au sein du cursus institutionnel de formation se décline selon deux modalités distinctes. Dans l'enseignement supérieur, il est envisagé principalement comme un objet de professionnalisation. La formation s'y organise au sein d'écoles spécialisées ou d'universités, qu'il s'agisse des métiers de la création (réalisation, écriture, production) ou des activités liées à la réception et à l'analyse des œuvres (critique, recherche académique). Le cinéma y constitue ainsi un champ disciplinaire structuré, adossé à des savoirs théoriques et à des compétences techniques spécifiques. Dans l'enseignement secondaire, en revanche, le cinéma est abordé avant tout comme un domaine artistique et culturel. Son étude vise prioritairement la formation du goût, l'éducation du regard et la participation à l'acquisition d'une culture humaniste. Les options « cinéma-audiovisuel »

occupent, à cet égard, une position intermédiaire. Elles articulent une dimension culturelle approfondie et une première approche des pratiques, tout en offrant aux élèves la possibilité d'envisager une orientation vers des formations supérieures spécialisées. La distinction entre ces deux modalités met en lumière la spécificité de l'enseignement du cinéma dans le secondaire. Celui-ci s'adresse en grande partie à un public non spécialiste, voire non volontaire dans le cadre des enseignements obligatoires, et ne constitue pas toujours une discipline scolaire pleinement autonome. Il repose dès lors fréquemment sur des enseignants dont la formation initiale ne relève pas exclusivement des études cinématographiques, ce qui contribue à singulariser son inscription institutionnelle (Rasoli, 2019 : 89-90).

Un autre point d'ancrage institutionnel du cinéma réside dans son inscription précoce au sein de l'éducation à l'image, notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre à « lire » et à comprendre les images, voire de développer à leur égard un esprit critique. Dans ce cadre, l'argument le plus fréquemment mobilisé pour justifier l'intégration de certains films, plutôt que d'autres, dans les corpus scolaires repose sur leur « qualité esthétique », érigée en critère principal de sélection et de légitimation. La prééminence accordée à l'exercice académique de l'analyse filmique renvoie le plus souvent à une conception immanentiste des œuvres. Les films y sont envisagés comme des ensembles formels autonomes, porteurs d'un sens qu'il conviendrait de « décrypter » à partir de leurs seules propriétés internes (mise en scène, cadrage, montage, etc.). Cette approche privilégie une lecture centrée sur la structure et la cohérence esthétique de l'œuvre, au détriment d'autres perspectives. L'immanentisme ainsi mobilisé traduit également une certaine réserve à l'égard des approches pragmatiques, qui accordent un rôle actif aux spectateurs et aux contextes de réception dans la production de sens. En minorant l'importance des usages sociaux et des conditions concrètes de visionnage, cette orientation tend à reconduire une conception du film comme objet clos, dont la signification serait essentiellement contenue dans sa forme (Laborde, 2018 : 115-116).

Degryse souligne que, bien que la création des options « cinéma-audiovisuel » ait suscité, chez certains acteurs du champ éducatif, l'espoir d'une généralisation ultérieure de l'enseignement du cinéma à l'ensemble du secondaire en France, cette perspective ne s'est, en réalité, jamais concrétisée. L'ambition d'instituer le cinéma comme discipline pleinement intégrée au tronc commun est demeurée inaboutie. Entre le début des années 1980 et les années 2000, le cinéma a néanmoins progressivement investi l'espace scolaire, mais selon une modalité diffuse. Plutôt que de s'affirmer comme matière autonome, il s'est inscrit sous la forme d'un

« saupoudrage » transversal au sein des différentes disciplines : support pédagogique en lettres, objet d'analyse en histoire ou en langues, outil d'illustration dans d'autres enseignements. Cette intégration fragmentée témoigne d'une reconnaissance partielle du médium, dont la légitimité culturelle progresse, sans pour autant s'accompagner d'une structuration disciplinaire stable et généralisée (Degryse, 2021 : 16). Par ailleurs, la chercheuse souligne un paradoxe majeur. Alors même que les images en son et en mouvement ont envahi le quotidien contemporain, investissant aussi bien les espaces domestiques que l'espace public, leur étude demeure marginale au sein de l'institution scolaire. Cette faible présence apparaît d'autant plus surprenante que l'éducation à ces formes audiovisuelles se révèle fondamentale, tant par les enjeux critiques qu'elle soulève que par la transformation du regard qu'elle permet d'opérer chez les élèves. Elle insiste ainsi sur le caractère à la fois heuristique et émancipateur d'un apprentissage structuré des images en son et en mouvement, capable de développer des compétences d'analyse, de distanciation et de compréhension des dispositifs médiatiques. Pourtant, en dépit de ces apports potentiels, cette éducation reste encore peu intégrée au curriculum général. Degryse observe en outre que les travaux spécifiquement consacrés aux questions éducatives liées à l'audiovisuel, entendu dans une acception large englobant le cinéma, demeurent relativement rares dans le champ de la recherche (2021 : 9).

Selon Degryse, il n'existe pas véritablement d'éducation au cinéma en tant que telle au sein du système scolaire. L'approche dominante reste largement instrumentale, le cinéma et l'audiovisuel étant mobilisés comme supports pédagogiques plutôt que comme objets d'étude autonomes. Si le cinéma occupe une place dans les pratiques de nombreux enseignants de français, son traitement en classe ne constitue pas encore un enseignement structuré et indépendant. Or, il est important de parvenir à structurer et organiser un enseignement propre au cinéma afin de permettre aux élèves de développer une compréhension approfondie des mécanismes de construction des films, de leurs codes esthétiques et narratifs, et de la manière dont ces éléments produisent du sens (Degryse, 2021 : 21).

L'enquête de terrain menée par Bourdier entre 2001 et 2006 semble confirmer le point de vue de Degryse. En effet, alors que des pratiques pédagogiques innovantes autour du cinéma ont émergé dès les années 1970, Bourdier constate que l'étude du cinéma reste encore relativement marginale dans les classes. Il observe que les enseignants de français consacrent peu de place au cinéma au sein de leurs séquences d'apprentissage. Par ailleurs, il souligne que la formation professionnelle des enseignants n'accorde pas suffisamment d'attention à cet objet,

malgré les besoins exprimés par ces derniers et leur perception de lacunes dans ce domaine. Bourdier suggère que ces paradoxes pourraient s'expliquer par les représentations profondément ancrées qui structurent les pratiques professionnelles des enseignants de français lorsqu'il s'agit d'aborder les images, et plus particulièrement l'image cinématographique (Bourdier, 2009 : 51).

L'image, qu'elle soit fixe ou en mouvement, se situe au cœur d'un ensemble de contradictions qui en font un objet particulièrement intéressant d'analyse. Si elle apparaît le plus souvent comme dépourvue de légitimité dans le champ littéraire, elle tend néanmoins à acquérir une reconnaissance comme objet d'étude dans le cadre scolaire, notamment par son lien avec le texte écrit et la littérature. Trois phénomènes principaux expliquent cette évolution. Premièrement, le domaine de l'image s'est progressivement détaché de la sphère ludique pour migrer vers le champ littéraire, une évolution parallèle à celle de la littérature de jeunesse, qui se détachait de la sphère éducative pour rejoindre le même espace de légitimation culturelle. Cette transition a engendré un conflit de représentations. L'image conserve une dimension ludique tout en participant à la création artistique, une double postulation que l'école se voit contrainte de prendre en compte. Deuxièmement, l'intégration des approches de la « réception » dans les théories de la lecture a permis de considérer le lecteur-spectateur comme un lecteur expert, alors même que le caractère global et « universel » de l'image invite à une lecture spontanée, naïve et projective. Enfin, la didactique de la lecture a évolué sous l'influence de ces deux phénomènes. Que ce soit au niveau des problématiques de recherche, des institutions d'accueil, des réseaux ou des instances universitaires, l'image se retrouve à la croisée de trois domaines : la littérature, l'histoire de l'art et les sciences de l'éducation. Cette situation rend complexe la constitution d'un territoire stable pour l'étude de l'image, malgré les nombreuses tentatives menées, souvent centrées sur la littérature et le texte écrit, dont les résultats n'ont pas toujours été pleinement satisfaisants (Demougin, 2002 : 56).

Bien que le cinéma ait progressivement acquis une légitimité au sein de l'institution scolaire en Belgique francophone, sa présence effective dans les programmes reste déterminante pour lui permettre de jouer un rôle plus significatif dans l'enseignement secondaire. Les programmes actuels affichent ainsi une volonté explicite d'accorder au cinéma une place accrue et de favoriser une meilleure qualité dans son enseignement. Cependant, l'intégration plus systématique du cinéma repose sur de multiples enjeux. L'une des fonctions essentielles de l'institution scolaire consiste à sélectionner et à organiser les savoirs, ce qui

implique que l'enseignement ne peut transmettre qu'une fraction de l'expérience humaine. Des choix sont opérés : certains contenus sont privilégiés au détriment d'autres, et ces décisions ne se fondent pas uniquement sur des critères épistémologiques ou scientifiques. Des considérations morales, politiques et économiques interviennent également dans la définition de ce qui est jugé digne d'être enseigné. L'introduction du cinéma dans l'espace scolaire s'inscrit donc à la croisée des évolutions sociétales et des projets politiques qui les accompagnent. Le cinéma peut être mis au service de trois grandes approches pédagogiques qui, bien qu'elles se soient succédées dans le temps, se croisent aujourd'hui dans les pratiques scolaires. La première, dite pédagogique illustrative disciplinaire, s'appuie sur la représentation d'événements historiques ou biographiques, ainsi que sur des films documentaires ou testimoniaux, afin d'illustrer et d'enrichir l'enseignement des disciplines. La deuxième, la pédagogie explicative techniciste, se concentre sur la découverte du langage cinématographique et permet d'explorer le cinéma comme espace de projection, de perception et d'expérience spectatrice, en développant la compréhension des mécanismes de construction des films. Enfin, la troisième, la pédagogie créative et transversale, est axée sur la réalisation de projets et favorise l'engagement actif des élèves ainsi que leur appropriation du processus de création cinématographique (Bienfait, 2024 : 40-41).

Les deux premières approches pédagogiques privilégient une transmission classique et descendante des savoirs, tandis que la troisième mobilise l'action et le travail des élèves, engageant simultanément leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs stratégies afin de développer des compétences transversales et des savoir-être appropriés. Si les deux premières méthodes intègrent, plus ou moins efficacement, des objectifs linguistiques (lexicaux, grammaticaux) et culturels, la pédagogie créative ne peut être pensée qu'à travers l'appropriation de compétences complexes, combinant savoirs déclaratifs, connaissances conditionnelles et procédurales. Par ailleurs, la conception du cinéma comme « art » a constitué un facteur déterminant dans son intégration au sein de l'école (Bienfait, 2024 : 42).

Cette évolution peut s'expliquer par la plus grande liberté pédagogique offerte par les programmes de 2014, notamment en ce qui concerne le choix des supports et des approches à mobiliser avec les élèves. La réduction de la place accordée aux textes littéraires « patrimoniaux » a ainsi permis d'ouvrir les classes à d'autres formes culturelles, parmi lesquelles le cinéma. Dans ce contexte, les principaux enjeux de l'éducation au cinéma semblent s'aligner sur les quatre missions fondamentales de l'école telles que définies par le Décret

Missions : promouvoir la confiance en soi et le développement personnel de chaque élève ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences leur permettant d'apprendre tout au long de leur vie et de participer activement à la vie économique, sociale et culturelle ; préparer les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; et assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (Bienfait, 2024 : 42-43).

C'est dans ce contexte éducatif et culturel que s'inscrit la problématique de cette recherche, intitulée *Entrer en littérature par la voie du cinéma : étude croisée des pratiques et des représentations des élèves et des enseignants du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Plusieurs éléments motivent l'intérêt porté à cette question de recherche. D'une part, l'omniprésence contemporaine des images en mouvement modifie en profondeur les modalités de réception des récits ainsi que les pratiques culturelles des adolescents. D'autre part, comme le souligne Degryse, l'éducation aux images audiovisuelles demeure encore relativement marginale au sein des curricula scolaires.

Dès lors, envisager le cinéma comme un outil pédagogique dans le cadre d'un cours de français mais aussi comme médiation vers la littérature conduit à interroger plus largement les relations entre culture scolaire, culture médiatique et démocratisation culturelle. Cette réflexion s'inscrit pleinement dans les missions contemporaines de l'école, notamment celles relatives à la formation du citoyen, au développement de l'esprit critique et à l'égalité d'accès à la culture. Par ailleurs, dans un contexte marqué à la fois par les difficultés croissantes liées à la lecture littéraire et par la diversification des pratiques culturelles juvéniles, il apparaît pertinent d'examiner les dispositifs susceptibles de favoriser l'accès des élèves aux œuvres littéraires. En ce sens, cette recherche pourrait aider à identifier des conditions pédagogiques permettant d'articuler cinéma et littérature.

L'objectif principal de cette étude consiste à analyser les modalités selon lesquelles le cinéma est mobilisé dans l'enseignement secondaire, dans le cadre du cours de français, tout en examinant les pratiques et les représentations des enseignants et des élèves à l'égard de l'analyse filmique et des adaptations cinématographiques. Cet objectif principal se décline en plusieurs objectifs spécifiques.

Le premier objectif vise à identifier et à décrire les modalités concrètes d'intégration du cinéma dans les pratiques d'enseignement du français au secondaire. Il s'agit notamment d'examiner les usages pédagogiques des œuvres filmiques et des adaptations cinématographiques dans les séquences consacrées à la littérature et à l'analyse filmique. Cette recherche cherchera ainsi à observer les types de supports audiovisuels mobilisés par les enseignants, les finalités pédagogiques attribuées au cinéma, les démarches didactiques mises en œuvre dans les activités d'analyse filmique, les liens établis entre œuvres littéraires et œuvres cinématographiques ainsi que les modalités d'interaction entre les élèves et les supports audiovisuels.

Le deuxième objectif consiste à comprendre la manière dont les enseignants de français perçoivent le cinéma dans le cadre de leur pratique professionnelle. L'étude visera plus particulièrement à identifier les conceptions développées par les enseignants à propos du cinéma en tant qu'objet culturel et pédagogique, les fonctions qu'ils attribuent aux adaptations cinématographiques dans l'enseignement de la littérature, les représentations associées à l'analyse filmique, les difficultés ou limites qu'ils rencontrent dans l'intégration du cinéma à leurs pratiques pédagogiques, ainsi que le rapport qu'ils entretiennent avec leur propre formation en matière d'éducation à l'image et d'analyse cinématographique.

Le troisième objectif porte sur l'analyse des perceptions et des représentations des élèves concernant le cinéma comme voie d'accès à la littérature. Il s'agira notamment d'examiner la manière dont les élèves perçoivent les liens entre cinéma et littérature, leur rapport aux adaptations cinématographiques, leur intérêt pour les activités d'analyse filmique, les effets qu'ils attribuent au cinéma sur leur compréhension des œuvres littéraires ainsi que leur degré d'engagement lors des activités mobilisant des supports audiovisuels. Cet objectif permettra également d'interroger la place occupée par les pratiques culturelles audiovisuelles dans le rapport des adolescents aux apprentissages scolaires et à la lecture littéraire.

L'un des axes centraux de cette recherche réside également dans l'observation des interactions pédagogiques qui émergent lors des séquences d'enseignement mobilisant le cinéma. À travers des observations réalisées en situation de classe, l'étude analysera les modalités d'animation pédagogique mises en œuvre par les enseignants, les formes de participation des élèves, les manifestations d'attention, d'implication ou de désengagement, les échanges interprétatifs suscités par les œuvres filmiques ainsi que les effets des supports audiovisuels sur la dynamique de classe.

Dans cette perspective, les objectifs poursuivis traduisent une volonté d'appréhender le cinéma non seulement comme un support pédagogique, mais également comme un objet culturel et didactique susceptible de transformer les modalités du cours de français et l'accès à la littérature dans l'enseignement secondaire. En articulant observations de terrain, analyses des pratiques et étude des représentations des acteurs scolaires, cette recherche ambitionne ainsi de contribuer à une compréhension approfondie des enjeux contemporains liés à l'intégration du cinéma dans le cours de français en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans le cadre de cette recherche, nous émettons plusieurs hypothèses. Du point de vue des élèves, nous pensons que le recours aux supports audiovisuels dans le cours de français est susceptible de favoriser leur engagement dans les activités d'apprentissage. L'intégration du cinéma pourrait également contribuer à renforcer leur motivation scolaire en diversifiant les modalités d'accès aux œuvres littéraires. Par ailleurs, les dispositifs mobilisant des supports filmiques seraient susceptibles de stimuler davantage la participation orale des élèves ainsi que leur implication dans les activités interprétatives. Enfin, nous avançons que les élèves pourraient percevoir les adaptations cinématographiques comme une médiation facilitant la compréhension des œuvres littéraires, particulièrement lorsque celles-ci sont considérées comme complexes ou éloignées de leurs références culturelles et de leurs pratiques habituelles.

Du côté des enseignants, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'intégration pédagogique du cinéma pourrait demeurer limitée par un manque de formation spécifique en éducation à l'image et en analyse filmique, ainsi que par l'absence de prescriptions institutionnelles clairement définies. D'autre part, nous supposons que les enseignants attribueraient principalement aux adaptations cinématographiques une fonction de facilitation de l'accès et de la compréhension des œuvres littéraires.

1.2. Études antérieures sur les adaptations et leur réception

L'adaptation, et plus particulièrement la transposition de textes en films, a longtemps été perçue, dans certaines théorisations critiques, de manière négative, comme une opération de simplification et de réduction, dans laquelle le texte se trouverait diminué, voire appauvri, par le médium cinématographique. Cependant, depuis le tournant du 21^e siècle, cette perception a été révisée. L'adaptation est désormais envisagée sous l'angle d'une expansion permanente,

valorisant le film comme un prolongement créatif et enrichissant du texte d'origine (Neau, 2022 : 2).

Olivier Curchod souligne que, ces dernières années, les études sur le cinéma ont été largement influencées par les recherches en narratologie. Dans les pratiques pédagogiques, les enseignants de français, lorsqu'ils abordent le film, sont fréquemment amenés à proposer des travaux comparatifs entre le film et le récit littéraire à travers cette perspective. Cette orientation s'inscrit dans la continuité des travaux de Gérard Genette, la narratologie ayant, dans les années 1980-1990, trouvé un champ d'extension au cinéma (Bertucci et Sivan, 2009 : 83).

Néanmoins, cette discipline, encore relativement récente, s'est longtemps montrée réticente à s'affranchir de son cadre d'origine. Il en résulte une tendance à la fixation de certains concepts dans des définitions peu applicables dès lors qu'il s'agit d'appréhender des formes non verbales. Or, à une époque où les grands récits culturels se déploient à travers une pluralité de supports médiatiques et où les narrations filmiques, télévisuelles et vidéoludiques occupent une place croissante, la nécessité d'élaborer une théorie du récit apte à rendre compte de cette diversité s'impose. Toutefois, un tel élargissement ne saurait se faire au détriment d'une prise en considération rigoureuse des contraintes propres à chaque support, qu'elles relèvent de leur matérialité ou de leur inscription dans une tradition historique spécifique, lesquelles influencent la configuration du message narratif (Baroni, 2017 : 155).

Dans ses jeunes années, la narratologie semblait ainsi particulièrement apte à appréhender une grande diversité d'objets narratifs, incluant notamment les récits véhiculés par des images, qu'elles soient fixes ou mobiles. Cette ouverture apparaissait d'autant plus pertinente dans un contexte marqué, d'une part, par l'érosion progressive du verbo-centrisme au sein des institutions académiques sous l'effet de l'essor des « techno-images », et, d'autre part, par l'amorce d'un processus de convergence au sein des industries culturelles. Cependant, durant cette phase initiale, principalement orientée vers l'analyse des structures de l'histoire racontée, telles que les fonctions des personnages, la typologie des procès ou encore les modalités d'enchaînement et d'emboîtement des actions, les effets liés à la matérialité de la narration ont été largement négligés. Ceux-ci ont en effet été considérés comme secondaires, voire contingents, dès lors que l'analyse se limitait au contenu du récit, indépendamment de ses modalités d'expression (Baroni, 2017 : 156-157).

Il apparaît que la comparaison entre les médias gagne en pertinence lorsqu'elle se déplace du niveau thématique vers le niveau modal. En effet, l'analyse ne se limite plus à postuler la supposée transférabilité du récit, mais engage également une réflexion sur les équivalences et les écarts entre les différentes incarnations médiatiques d'une même histoire. Une telle approche met ainsi en évidence le caractère indissociable de la forme et du contenu. Dans cette perspective, Seymour Chatman reconnaît que le médium influe sur les modalités de transmission du récit et que, par conséquent, des ajustements doivent être apportés à la théorie modale initialement élaborée par Gérard Genette. Ainsi, il s'avère par exemple plus aisé d'établir un parallèle entre le flash-back cinématographique et l'analepse verbale que de comparer un récit littéraire pris en charge par un narrateur homodiégétique avec le recours ponctuel à la voix off au cinéma, dans la mesure où cette dernière ne constitue qu'un élément facultatif de la représentation filmique. Enfin, une telle analyse suppose également de prendre en considération l'inscription de chaque média dans une histoire culturelle spécifique, qui conditionne en partie ses modes d'expression et de réception (Baroni, 2017 : 162).

Marie-Laure Ryan s'est attachée à identifier les composantes fondamentales de la narrativité, communes à l'ensemble des récits, indépendamment du média qui les porte. Selon cette approche, tout artefact narratif suppose la représentation de personnages ou d'objets, l'introduction d'un changement excédant la simple causalité physique, ainsi que l'inscription de ces événements dans un réseau explicatif mobilisant des facteurs tels que la causalité, l'intentionnalité ou encore la planification. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de considérer que la définition la plus transversale de la narrativité repose sur la capacité des récits à susciter la représentation mentale d'un monde narratif dynamique. Par ailleurs, il convient de souligner que toute représentation narrative ne se réduit pas à la figuration d'événements. Elle constitue également un événement en soi, impliquant les conditions spatio-temporelles de sa propre actualisation, qu'il s'agisse d'un acte de lecture, d'écoute ou de performance. Cette double dimension conduit dès lors à envisager l'articulation entre deux temporalités distinctes, dont procèdent certains effets essentiels de la narrativité, tels que les variations d'ordre et de rythme (Baroni, 2017 : 168).

La théorie de l'adaptation audiovisuelle de la littérature propose un ensemble riche et diversifié de concepts permettant de saisir la complexité des relations entre l'œuvre source et les œuvres cibles. L'abondance de ces notions a conduit Thomas Leitch à souligner une propension excessive à la taxonomie dans ce domaine. Depuis 2008, date de parution du

premier numéro de la revue *Adaptation* publiée par Oxford University Press, devenue une référence incontournable, différents types d'adaptations ont été identifiés et théorisés, parmi lesquels l'adaptation fantôme qui est la diffusion d'une œuvre source non explicitement revendiquée et perceptible sans être déclarée ; l'adaptation comme genre cinématographique qui est un ensemble de films définis par leur statut d'adaptation avec des codes et attentes qui lui sont propres ; l'adaptation à portée documentaristante qui vise à restituer un savoir ou un contexte réel avec une ambition informative ; l'adaptation historique qui recontextualise le récit dans une époque passée avec un souci de reconstruction plus ou moins fidèle ; l'adaptation à but pédagogique qui simplifie ou transforme le récit pour en faciliter la compréhension et l'apprentissage, etc. Plus récemment, les travaux les plus marquants se sont intéressés aux concepts d'adaptation spectrale qui est une forme d'adaptation où la présence de l'œuvre source est perceptible de manière diffuse, fragmentaire ou indirecte, sans être indiquée explicitement ; transculturelle qui est une transposition d'un récit dans un autre contexte culturel ; sérielle qui déploie une œuvre sous forme de série et transmédia qui est une diffusion et un développement d'un même univers narratif à travers plusieurs médias complémentaires (film, série, jeu vidéo, etc.) où chaque support apporte des éléments nouveaux à l'ensemble. Malgré ce corpus théorique conséquent et la diversité des études consacrées à ces formes d'adaptation, il est frappant de constater que certains pans de la discipline restent peu explorés, notamment l'analyse des enjeux liés à l'adaptation audiovisuelle d'œuvres littéraires du point de vue de la réception. Les études de réception, fondamentales dans le champ des études filmiques et de la théorie littéraire, n'ont, en effet, que rarement été mobilisées pour examiner les processus d'adaptation. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce vide. La première tient au fait que la théorie de l'adaptation demeure relativement jeune et qu'aucune recherche n'avait encore envisagé cette perspective spécifique. Une seconde hypothèse renvoie à la complexité méthodologique que représente l'analyse de la perception d'une œuvre, qui nécessite l'usage des sciences cognitives, de l'imagerie cérébrale ou de l'exploitation de grands ensembles de données, par exemple issues du web, afin de mesurer la réception par les lecteurs ou spectateurs. Or, l'accessibilité croissante de ces outils scientifiques et technologiques pourrait désormais faciliter de telles recherches. Enfin, il est possible que l'intérêt d'une étude croisée de la réception de l'œuvre source et de son adaptation soit considéré comme limité. Les approches classiques privilégient en effet l'examen des processus d'adaptation et de leurs enjeux, en termes de légitimation culturelle, de conservation du sens, d'appropriation transnationale, de patrimonialisation ou d'inscription contextuelle des œuvres source et cible (Lefait, 2021 : 1-2).

L'étude de l'adaptation s'inscrit aujourd'hui dans une perspective élargie, prenant en compte la diversité des supports médiatiques par lesquels elle se manifeste. Il ne s'agit plus uniquement d'analyser les rapports entre littérature et cinéma, mais également les interactions entre d'autres médiums tels que la bande dessinée, le jeu vidéo, la télévision ou le spectacle vivant. Par ailleurs, les recherches s'intéressent également à des pratiques proches de l'adaptation, telles que les reprises transfictionnelles, les remakes, les narrations transmédiales, les réécritures ou les parodies (Neau, 2022 : 2).

Cette diversité théorique impose de procéder à une sélection rigoureuse et à une clarification des travaux existants, tant en ce qui concerne le concept d'adaptation que sa définition spécifique dans le cadre de l'enseignement du cinéma au secondaire.

L'adaptation cinématographique ne se réduit pas à une simple traduction littérale d'un texte en images. Elle constitue une véritable opération de transposition d'un médium à un autre, impliquant un travail sémiotique et interprétatif. Elle ne se contente pas de restituer des mots en images, mais déplace les éléments narratifs (récit, personnages, thèmes) pour proposer une lecture visuelle qui dialogue avec le texte original. Le film devient ainsi un système d'interprétation de l'œuvre littéraire, et le processus d'adaptation s'inscrit dans une logique intertextuelle impliquant l'auteur, le réalisateur et le spectateur. L'adaptation peut être analysée non seulement comme transformation du récit, mais également comme transfert historico-culturel, façonné par le contexte de production, la période historique, la culture du public et les codes cinématographiques. Ce phénomène est mouvant et pluriel. Serceau insiste sur l'évolution constante des pratiques d'adaptation, qui ne peuvent se réduire à un simple modèle binaire fidèle versus libre. L'adaptation cinématographique doit être appréhendée dans son contexte historique, culturel et esthétique, et constitue un véritable dialogue entre deux arts. Le cinéma, loin d'être subordonné à la littérature, propose ainsi une lecture originale du texte qu'il transforme, empruntant continuellement à la littérature pour enrichir ses formes et ses récits (Serceau, 1999).

L'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma ou à la télévision constitue un processus complexe mobilisant des choix narratifs et esthétiques, tout en offrant une nouvelle perspective sur les thèmes et les enjeux de l'œuvre. Ce phénomène se révèle particulièrement pertinent dans le cas des classiques de la littérature, où des récits emblématiques, tels que *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, trouvent une nouvelle vie à travers des adaptations contemporaines. L'adaptation implique souvent des modifications substantielles visant à répondre aux

contraintes et aux spécificités du médium de réception. Hamdad et Hamdad soulignent que l'adaptation se distingue de la transposition, cette dernière désignant une conversion plus directe qui conserve en grande partie la structure et le contenu de l'œuvre originale, tout en l'ajustant aux exigences du nouveau support (Hammad et Hammad, 2024).

L'adaptation cinématographique implique fréquemment des choix narratifs et esthétiques susceptibles de modifier la perception de l'œuvre originale. Chaque adaptation constitue une interprétation qui reflète les valeurs et les préoccupations de son époque. Dans ce cadre, le réalisateur et le scénariste naviguent entre fidélité au texte et créativité, ce qui peut conduire à des divergences significatives par rapport à l'œuvre initiale (Hammad et Hammad, 2024).

L'adaptation cinématographique consiste à transposer un récit littéraire, qu'il s'agisse d'un roman, d'un conte, d'une biographie ou d'une autobiographie, sur grand écran. Ce passage d'un médium à un autre implique des choix essentiels, les deux supports possédant des spécificités distinctes. Pour adapter un livre en film, il est nécessaire de sélectionner les actions et dialogues jugés fondamentaux à la cohérence de l'histoire, tout en omettant certains éléments jugés superflus. Le récit littéraire ne fournit pas toujours des descriptions exhaustives, ce qui oblige le réalisateur à recourir à sa créativité pour imaginer les décors et les personnages. Cette liberté interprétative peut enrichir l'œuvre, mais elle peut également entraîner des modifications significatives par rapport au texte original. Aucune adaptation n'est totalement fidèle à son récit source, ce qui souligne la dimension subjective du processus d'adaptation. Chaque réalisateur apporte sa propre vision, influencée par son style, son époque et le public visé. Les contraintes propres au format cinématographique, telles que la durée limitée du film ou la nécessité de captiver visuellement le spectateur, imposent des choix susceptibles de décevoir les puristes de l'œuvre originale. Par ailleurs, les adaptations suscitent des interprétations variées. Chaque spectateur construit sa propre lecture en fonction de son imaginaire et de son expérience personnelle. Les adaptations parodiques ou les réinterprétations peuvent accentuer ces divergences, en modifiant le sens ou les intentions initiales de l'œuvre. Ainsi, l'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma ou à la télévision est un processus complexe, qui mobilise des choix artistiques et narratifs de la part des réalisateurs et scénaristes. Ces choix visent à rendre l'histoire accessible à un public contemporain, à s'adapter aux contraintes du médium ou à proposer de nouvelles interprétations. Bien qu'ils puissent enrichir l'œuvre, ils entraînent également des écarts par rapport au récit original et suscitent parfois des débats critiques.

Chaque adaptation constitue ainsi une nouvelle interprétation, un écho du texte initial. Dans le cadre télévisuel, cette transposition permet d'explorer visuellement les subtilités des personnages et de leurs relations, tout en rendant accessibles les enjeux universels du récit à un public moderne, exploitant les spécificités du médium pour enrichir l'expérience narrative (Hamdad et Hammad, 2024).

D'un point de vue plus général, Vanoye évoque trois grandes façons d'envisager l'adaptation. Dans un premier temps, l'adaptation peut être vue comme un vol ou un détournement. Par cette approche, adapter revient à prélever dans l'œuvre littéraire une matière narrative préexistante pour la transporter dans un autre médium. Cette approche s'accompagne d'une appropriation du texte littéraire par le cinéaste, d'une sélection où l'on choisit certains éléments et en abandonne d'autres, ainsi qu'une transformation où l'on modifie la structure, la focalisation, le rythme, parfois même le sens. Ainsi, le film n'est jamais la reproduction du roman car il est déjà une interprétation. L'adaptation comme détournement insiste davantage sur l'idée de déplacement du sens. En changeant de médium, l'œuvre change de langage en passant d'un récit littéraire reposant sur la langue écrite, à un cinéma fonctionnant par images, sons, montage, jeu d'acteur, musique. Le passage de l'un à l'autre produit nécessairement un écart. Le détournement peut se réaliser d'un point de vue esthétique avec une modification du style ou du genre ; narratif avec un changement de structure ou de point de vue ; idéologique avec une actualisation du propos ou déplacement du message. L'adaptation est à la fois une lecture (le film propose une interprétation du texte), une réécriture (elle produit une œuvre nouvelle) et une négociation entre deux systèmes sémiotiques. Le second point aborde l'adaptation comme un jeu. Vanoye fait remarquer qu'adapter une œuvre littéraire ne consiste pas toujours à la reproduire fidèlement, mais à jouer avec elle. Le terme de « jeu » implique plusieurs dimensions. D'une part, le cinéaste joue avec le texte. Il ne se contente pas d'illustrer le roman. Il peut sélectionner certains épisodes, modifier l'ordre narratif, transformer les personnages, accentuer ou atténuer certains thèmes. L'adaptation devient alors une sorte de partie entre le texte et le film. Le film dialogue avec le roman, parfois en le respectant, parfois en le contredisant. On peut également détourner les codes où l'adaptation peut jouer avec les genres cinématographiques, les attentes du spectateur, les conventions narratives. Le jeu suppose ici une liberté créatrice, une capacité à transformer la matière littéraire en fonction des ressources propres au cinéma (image, montage, musique, rythme). Vanoye insiste également sur la dimension de rêverie. Lire un roman suscite des images mentales, des atmosphères, des sensations. Adapter, c'est donner forme à cette rêverie, mais aussi en produire une nouvelle.

L'adaptation apparaît ainsi comme un lieu de rencontre entre deux imaginaires, celui de l'écrivain et celui du cinéaste, et comme une œuvre nouvelle qui assume pleinement sa liberté vis-à-vis du texte d'origine. Le dernier point évoqué par Vanoye voit l'adaptation comme un travail de formes. Ainsi, adapter une œuvre littéraire implique une reconfiguration formelle. On ne peut pas transporter directement ce qui contraint à inventer des équivalents cinématographiques. L'adaptation devient alors un travail de transmutation formelle. Adapter, c'est donc reconstruire un système narratif dans un langage visuel et sonore. Le travail d'adaptation implique une réorganisation temporelle adaptée aux contraintes et aux possibilités du médium filmique. Vanoye montre que le travail de forme peut aller jusqu'à transformer la structure même de l'œuvre (simplification ou complexification de l'intrigue, suppression de personnages secondaires, déplacement de scènes, modification du dénouement, etc.). Ces transformations répondent à une logique formelle propre au cinéma. L'adaptation devient alors une opération structurale où celle-ci reconstruit l'œuvre selon d'autres règles d'organisation. En insistant sur le travail de forme, Vanoye défend l'idée que le film adapté est une œuvre à part entière. L'adaptation réussie n'est pas celle qui reproduit le texte, mais celle qui parvient à inventer une forme filmique équivalente en intensité et en complexité (Vanoye, 2019).

Cette conception de l'adaptation en tant qu'œuvre à part entière est également défendue par Linda Hutcheon, qui s'est longtemps consacrée à l'étude de ce phénomène. Elle observe que les premières recherches sur l'adaptation étaient essentiellement centrées sur la fidélité au texte source et sur la question de la proximité (dans quelle mesure une adaptation devait-elle rester proche de l'œuvre originale pour être considérée comme telle). Or, si une adaptation s'appuie indéniablement sur un texte antérieur, elle ne le reproduit jamais intégralement. Elle constitue toujours une forme de répétition sans reproduction. Par ailleurs, le public peut ne pas connaître, ou connaître de manière limitée, le texte source. L'adaptation doit donc être capable de se tenir seule en tant qu'objet culturel autonome et d'être évaluée comme telle. Toutefois, dès lors qu'une œuvre est identifiée comme adaptation, la comparaison avec le texte source devient pratiquement inévitable (Pascal, 2022 : 2).

La comparaison entre l'adaptation et le texte source constitue à la fois un exercice analytique et un élément du plaisir esthétique qu'offre l'adaptation. Pour le spectateur ou le lecteur familier du texte antérieur, l'adaptation devient stéréophonique. C'est-à-dire qu'elle résonne d'échos et de références au texte original, qu'il s'agisse du roman source ou du film précédent (Pascal, 2022 : 3).

Le spectateur ou le lecteur joue un rôle déterminant dans l'expérience de l'adaptation. Comme pour toute adaptation, cette dernière engendre chez les spectateurs familiers du texte source une réception dédoublée. Ils oscillent entre ce dont ils se souviennent de l'œuvre originale et la nouvelle représentation. L'adaptation ne prend pleinement sens que si le spectateur en a conscience. À l'inverse, un spectateur ignorant que l'œuvre visionnée est une adaptation ou ne connaissant pas le texte source percevra la représentation différemment, non pas comme une adaptation, mais simplement comme un objet narratif autonome (Pascal, 2022 : 4).

Selon Grishakova, différents termes ont été mobilisés pour désigner les états spécifiques vécus par le lecteur lors de l'engagement avec une œuvre narrative. Le concept de « transport » renvoie à l'implication profonde du lecteur dans le monde fictionnel. Le terme de « performance » insiste sur la participation active du lecteur dans la production du sens et la réactualisation de l'expérience du monde fictionnel. Enfin, l'expression « recentrage imaginatif » désigne le déplacement imaginaire du lecteur au sein de l'univers narratif. Ces propositions illustrent la diversité des approches visant à caractériser l'expérience cognitive et émotionnelle du lecteur face à une œuvre littéraire (2013 : 401).

Grishakova souligne que le tournant médiatique engendre une situation paradoxale. D'une part, il existe une conscience croissante et une compréhension de plus en plus raffinée des relations complexes entre les différents modes de représentation et médias, de leurs fondements psychologiques ou neuropsychologiques, ainsi que des diverses formes de participation de l'utilisateur. Chaque média possède ses propres configurations et résistances qui constituent à la fois une limitation et un défi à relever dans le cadre de l'adaptation transmédiatique. Dans ce contexte, l'adaptation ne se réduit pas à un simple transfert d'intrigues d'un média à l'autre. Elle correspond plutôt à la réapparition d'éléments déjà présents ailleurs, à l'émergence d'un nouvel événement discursif ou d'une nouvelle situation de communication. Ainsi, une configuration inédite de signes adaptés offre une nouvelle forme de perception et de conceptualisation, constituant une perspective renouvelée sur le monde, plutôt qu'une simple innovation technologique ou esthétique (2013 : 403).

Selon Lefait, l'étude de l'adaptation devrait s'appuyer sur une approche de réception croisée. Il s'agit, selon les cas et dans la mesure où les informations sont disponibles, d'analyser la réception de l'œuvre source dans son contexte d'origine, celle de l'adaptation de cette œuvre, ainsi que l'impact de l'adaptation sur la perception de l'œuvre initiale, que ce soit à travers le

visionnage ou simplement par son existence en tant qu'adaptation (2021 : 2). L'auteur souligne que cette approche de réception croisée permet d'évaluer le degré de fidélité d'une adaptation par rapport à l'œuvre originale. Elle offre également la possibilité d'examiner comment une adaptation peut contribuer à réhabiliter une œuvre parfois critiquée ou sous-estimée (Lefait, 2021 : 6-7). Dans son étude, Lefait propose plusieurs études de cas, dont la seconde présente un intérêt particulier. Cette étude a été mise en pratique dans le cadre d'un cours portant sur l'adaptation de *Gatsby le Magnifique* sous ses différentes formes. Le visionnage de la version de Baz Luhrmann favorise une lecture attentive de la première page du roman, mettant en lumière le statut de narrateur et d'auteur de Nick. Par ailleurs, le traitement du personnage de Gatsby comme une star de cinéma (interprété par Leonardo Di Caprio), en comparaison avec sa première apparition dans le roman, invite à envisager le personnage comme existant essentiellement à travers la perception de son entourage, voire comme une création cinématographique dont l'existence dépend de la collaboration du spectateur. Ce procédé souligne également les passages du texte évoquant la satisfaction visuelle offerte au regard impatient du public. Enfin, la comparaison entre Gatsby et Don Draper, le protagoniste de *Mad Men*, permet de considérer la figure mythique de Gatsby comme un élément central de l'héritage culturel de l'œuvre. Dans tous ces cas, l'approche centrée sur l'adaptation met en évidence des aspects du roman qui pourraient autrement passer inaperçus et encourage une lecture audacieuse mais pertinente de certains éléments narratifs et thématiques (Lefait, 2021 : 5).

À travers cette approche de réception croisée, Lefait identifie plusieurs avantages potentiels d'une analyse conjointe de l'œuvre source et de son adaptation. Elle permet notamment de mettre en lumière des aspects de l'œuvre originale souvent négligés, en particulier dans le cadre de sa réception par le grand public. Elle valorise également l'objectivité et l'exploitabilité de l'œuvre source en tant que document historique, contribuant à contrer les critiques de fictionnalisation à des fins politiques. Cette démarche favorise l'imposition d'une lecture susceptible de réhabiliter l'œuvre, tout en générant un effet démultiplicateur sur la réception attendue, y compris la capacité de l'œuvre à induire des changements significatifs de comportements. Enfin, l'adaptation peut servir de levier pour amplifier la réception de l'œuvre source et en faire un vecteur d'engagement réformiste (Lefait, 2021 : 10).

Neau souligne que l'adaptation doit être appréhendée à la lumière de la dimension sérielle de la culture populaire. Elle ajoute que la notion de sérialité, en tant qu'outil d'analyse critique, peut également être mobilisée a posteriori pour étudier un corpus plus « classique » d'adaptations, comme la dyade texte/film (2022 : 3).

Neau souligne cependant les limites de la définition de l'adaptation au sein de certains médiums, comme le cinéma, en notant que celle-ci tend parfois à se confondre avec l'intertextualité. La chercheuse situe son approche de l'adaptation dans un continuum de références et de citations : des textes générant d'autres textes dans un processus infini de recyclage, de transformation et de transmutation, sans point d'origine clairement défini. Dans cette perspective, l'adaptation devient difficilement distinguable de toute autre forme de reprise. L'intertextualité, avec ses différentes pratiques (remakes, spin-offs, sequels, parodies, etc.) ainsi que la multiplicité de nouveaux médiums (jeux vidéo, web) apparaissent comme le dénominateur commun théorique pour décrire l'expérience fictionnelle. Cette indistinction entre intertextualité et adaptation s'explique en grande partie par l'absence d'une définition stable du « médium », terme qui désigne tantôt le canal de communication (téléphone, télévision), tantôt la pratique expressive (poésie, théâtre, sculpture), ce qui engendre une confusion entre ses dimensions sémiotiques, artistiques et communicationnelles (2022 : 4).

De manière plus générale, cette remise en question de la notion univoque de l'adaptation repose sur le constat que le texte source est lui-même souvent une réécriture ou une adaptation. À titre d'exemple, le film *Pride and Prejudice and Zombies* de Burr Steers (2016) est adapté du roman éponyme de Seth Grahame-Smith (2009), qui constitue lui-même une réécriture parodique du roman *Pride and Prejudice* de Jane Austen (1813). Cette diversité des sources justifie, sans doute, l'importance accordée à une perspective intertextuelle dans les études sur l'adaptation publiées depuis le début du 21^e siècle. Cette ouverture s'explique également par l'héritage d'une approche antérieure qui considérait l'adaptation comme un processus de réduction. Par ailleurs, l'adaptation a souvent été envisagée selon une logique dualiste, opposant le langage à l'image ou l'original à son objet secondaire, le passage de l'un à l'autre étant analysé à travers des modèles reposant sur une forme d'univocité et d'intransitivité (Neau, 2022 : 5).

L'adaptation doit ainsi constamment ajuster ses outils critiques à la culture médiatique contemporaine et à la philosophie de l'art qui lui est associée. À l'ère du numérique, des séries télévisées, des franchises et des univers se déployant simultanément sur de multiples médiums,

nos horizons culturels sont imprégnés de métaphores de constellation et orientés vers l'infini. Dans ce contexte, l'adaptation doit être envisagée à la lumière de cette « sérialité », qui semble constitutive des pratiques culturelles dominantes. Puisque l'adaptation s'alimente conceptuellement aux formes contemporaines d'art et de divertissement, il devient nécessaire de procéder à une véritable adaptation de la théorie de l'adaptation elle-même (Neau, 2022 : 6).

Il en découle que le paysage médiatique se trouve en permanence reconfiguré, parodié et revisité, tant par les créateurs que par les fans. Les notions de « reboot fictionnel » ou d'univers « alternate » ou « ultimate », couramment utilisées pour décrire les mécanismes de reprise dans des corpus tels que les comics *Batman* ou *Marvel*, ainsi que les sagas *Matrix* ou *Star Wars*, illustrent parfaitement cette dynamique. Elles associent simultanément la notion d'« univers » à celle de « reprise », comme si le processus intertextuel était au cœur même de ces œuvres, lesquelles présentent des espace-temps en perpétuelle expansion. Ces évolutions ont des implications importantes pour la théorisation de l'adaptation. Alors que celle-ci suppose traditionnellement l'existence d'un hypotexte et d'un hypertexte, la multiplication de ces mondes en expansion nous rapproche davantage d'une intertextualité tentaculaire, caractéristique d'un régime hyperfictionnel (Neau, 2022 : 10).

La sérialité offre ainsi des figures métacritiques particulièrement riches, qui permettent de renouveler la conception de l'adaptation sans pour autant l'éliminer. Le sémantisme scientifique associé à l'adaptation peut être mobilisé pour développer des approches à la fois intertextuelles et transmédiales des objets de la culture populaire. Ces considérations montrent que l'adaptation ne peut être marginalisée par les cadres critiques que sont la transmédiatité et l'intertextualité, mais doit au contraire être pensée en dialogue avec eux (Neau, 2022 : 12).

Il est intéressant de noter que l'approche cinéphilique des films, bien qu'ayant contribué à légitimer l'enseignement du cinéma, révèle certains biais. Le premier de ces biais réside dans la valorisation de la parenté entre littérature et cinéma. La suprématie accordée à l'auteur a conduit les enseignants de français à s'approprier massivement les objets filmiques et à y transposer des méthodes d'analyse littéraire et linguistique déjà familières. La méfiance initiale des enseignants face à ce nouvel objet d'enseignement, pour lequel ils n'avaient pas été formés, les a amenés à s'appuyer sur des modèles d'analyse connus. Ce positionnement peut conduire à une stylistique rigide, associant systématiquement la description d'un procédé cinématographique (comme la contre-plongée) à une intention supposée du réalisateur (mettre en valeur un personnage). À l'inverse, un risque symétrique découle de l'instrumentalisation

des films, consistant à les sélectionner et à les étudier uniquement en fonction de leur pertinence pour d'autres disciplines, comme l'histoire ou la littérature. Ces deux biais s'enracinent dans des conceptions différentes du cinéma. L'une le considérant comme un système de signes, l'autre comme une fenêtre ouverte sur le monde (Rasoli, 2019 : 90).

Le second biais concerne le corpus filmique étudié. La valorisation du cinéma d'art et d'essai, en opposition au cinéma populaire, n'a pas légitimé le cinéma dans son ensemble, mais a extrait un ensemble restreint de films jugés dignes d'être comparés aux grandes œuvres littéraires ou picturales. Cette approche entre en contradiction avec l'expérience quotidienne du spectateur : aller au cinéma ne consiste pas uniquement à rechercher le choc esthétique, mais également à vivre la jubilation, le divertissement ou le délassement. La prédominance de la cinéphilie, qui privilégie le commentaire critique comme unique moyen d'accès à l'œuvre, peut ainsi entraîner un désintérêt relatif de certains publics (élèves ou étudiants) pour la culture humaniste, inversant parfois les hiérarchies entre culture populaire et culture cinématographique (Rasoli, 2019 : 91).

Le dernier biais identifié concerne la représentation de l'école et de la pédagogie dans le cinéma de la Nouvelle Vague. Le cas des *Quatre cents coups* illustre un problème apparemment limité, mais révélateur d'un refus plus général de toute pédagogie et de toute médiation. En se limitant à l'interrogation de la dimension pédagogique du cinéma, on met en évidence la contradiction entre un domaine culturel conçu comme savant et élitiste, et le cadre scolaire qui en assure la diffusion à grande échelle (Rasoli, 2019 : 92).

1.3. Les pratiques culturelles des adolescents

L'adolescence est un moment charnière dans la construction des identités, des goûts et des pratiques culturelles. À cette période, les jeunes combinent héritage familial, influences scolaires, construction sociale ainsi qu'un accès de plus en plus large aux technologies numériques. Les pratiques culturelles des adolescents ne se réduisent plus à la simple consommation passive de médias ou d'œuvres, mais engagent des dynamiques de production, de partage, d'expression et de socialisation.

Céroux et Crépin offrent un panorama des loisirs et pratiques des adolescents âgés de 11 à 17 ans, en soulignant l'évolution de leurs goûts selon les variables d'âge, de sexe et de milieu social. Selon eux, le champ des loisirs adolescents se structure à travers modes d'autonomisation, transition scolaire et appropriation croissante des médias. Ainsi, lors de leurs premières années, les adolescents se tournent principalement vers la lecture, le sport et les médias traditionnels. Une rupture s'effectue dès lors que les élèves entament un nouveau cycle scolaire vers leurs 13 ans. La lecture tend à s'effacer au profit d'activité multi médiatique et interactive. Une tendance qui tend à se renforcer jusqu'à leurs 17 ans où les médias expressifs (ordinateurs, écrans, musique) et les sorties nocturnes (cinéma, concert) ont pris le dessus sur les activités plus culturelles (2013 : 59).

Dans leur article, Mercklé et Octobre mettent en évidence qu'à partir de l'âge de quinze ans, on observe l'émergence d'une articulation jusqu'alors inédite entre l'attachement subjectif et l'intensité de la pratique quotidienne. Cette configuration concerne prioritairement deux activités désormais emblématiques des univers culturels adolescents : l'écoute de musique et l'usage de l'ordinateur. Si l'éventail des pratiques demeure particulièrement étendu en incluant notamment la télévision, la radio, la lecture sous ses diverses formes (livres, presse, bandes dessinées), les activités sportives, les jeux (vidéo ou autres), les pratiques artistiques ou encore l'écriture personnelle, la stabilité apparente du nombre moyen d'activités quotidiennes dissimule en réalité des dynamiques contrastées. On constate en effet un recul simultané des profils caractérisés par une forte intensité de pratiques (plus de cinq activités quotidiennes) et de ceux marqués par une faible implication (moins de trois activités). Corrélativement, la proportion d'individus adoptant un régime intermédiaire, compris entre trois et cinq activités quotidiennes, tend à s'accroître avec l'avancée en âge. Ces évolutions traduisent ainsi un processus de normalisation des comportements culturels, au sein duquel les technologies numériques occupent une place croissante. L'ordinateur s'impose progressivement comme un dispositif central, voire incontournable, dans l'organisation des pratiques quotidiennes (Mercklé et Octobre, 2012).

L'analyse croisée des enquêtes *L'enfance des loisirs* et *Ludespace* réalisée par Samuel Coavoux permet de situer les usages vidéoludiques des adolescents au sein de l'ensemble de leurs pratiques de loisirs. Dans ce cadre, le jeu vidéo se distingue par un profil spécifique. D'une part, sa fréquence d'usage apparaît inférieure à celle d'activités telles que l'écoute de musique enregistrée ou l'utilisation de l'ordinateur, en particulier chez les adolescents les plus âgés (15-

17 ans) où la proportion de pratiquants quotidiens n'excède pas 25 %, alors que la musique et l'ordinateur s'inscrivent dans la routine quotidienne de la majorité d'entre eux. Dès lors, si le jeu vidéo occupe une place notable, il ne saurait être considéré comme aussi central que ces autres pratiques. Cette position mérite toutefois d'être nuancée. Elle s'explique en partie par des écarts de genre particulièrement marqués : les différences entre filles et garçons sont plus prononcées en matière de fréquence de pratique vidéoludique que pour l'écoute musicale ou l'usage de l'ordinateur. Par ailleurs, le degré d'attachement au jeu vidéo se révèle sensiblement plus élevé que celui observé pour d'autres activités culturelles, notamment la télévision. Celle-ci, bien que très largement diffusée (la plupart des adolescents la regardant quotidiennement) suscite un attachement relativement faible, nombre d'entre eux déclarant pouvoir aisément s'en passer (2019 : 22).

Ces deux éléments de comparaison invitent à adopter une lecture nuancée des pratiques adolescentes. D'une part, les jeux vidéo occupent indéniablement une position centrale dans leurs univers culturels où leur diffusion est quasiment généralisée (les non-joueurs étant très rares), ce qui a tendance à susciter un fort attachement et contribue à distinguer nettement les adolescents du reste de la population. D'autre part, cette centralité doit être rapportée au caractère particulièrement intense de l'engagement culturel propre à l'adolescence. Dans cette perspective, les jeux vidéo apparaissent moins consensuels que certaines autres pratiques, telles que l'écoute de musique enregistrée. Cette moindre unanimité s'explique notamment par l'existence d'écarts de genre significatifs, qui structurent fortement les modalités et la fréquence de leur appropriation (Coavoux, 2019 : 23).

Alors même que les jeux vidéo sont parfois accusés d'affaiblir les liens sociaux, les données empiriques tendent à montrer qu'ils s'inscrivent, au contraire, dans des réseaux de sociabilité denses, phénomène particulièrement marqué à l'adolescence. À cet âge, la pratique vidéoludique présente en effet une dimension intrinsèquement relationnelle. Cela n'exclut pas l'existence de pratiques solitaires. Celles-ci concernent, au moins de manière occasionnelle, entre 58 % des joueurs à 13 ans et 45 % à 17 ans dans l'enquête *L'enfance des loisirs*. Toutefois, même lorsqu'elle est individuelle, la pratique demeure un support d'interactions sociales, notamment entre pairs, à travers les échanges de jeux, les discussions ou les recommandations. Les formes de sociabilité associées aux jeux vidéo connaissent par ailleurs des transformations significatives avec l'avancée en âge. Chez les plus jeunes, la fratrie constitue le principal cadre de pratique partagée : à 11 ans, 29 % des joueurs jouent avec leurs frères et sœurs, contre 15 %

avec des amis. Cette configuration évolue toutefois au fil de l'adolescence. À 17 ans, seuls 19 % des joueurs déclarent encore jouer en famille, tandis que les pratiques entre pairs progressent pour concerner 25 % des joueurs à partir de 15 ans. Le jeu vidéo accompagne ainsi un processus d'émancipation culturelle, au cours duquel les adolescents se détachent progressivement du cadre familial pour s'identifier davantage à leur groupe de pairs. Ce déplacement des sociabilités vidéoludiques de la sphère familiale vers celle des pairs apparaît néanmoins fortement genré. Il concerne principalement les garçons, ce qui contribue à expliquer le recul plus marqué de la pratique chez les filles. En effet, les jeux vidéo occupent une place significative dans les interactions entre pairs masculins, contrairement aux sociabilités féminines, où ils demeurent plus périphériques (Coavoux, 2019 : 28-29).

Pasquier s'est intéressé à une autre pratique culturelle avec l'analyse de la communication numérique dans les cultures adolescentes. L'auteur rappelle que les dispositifs de communication privilégiés par les jeunes (messageries instantanées, blogs, réseaux de fans) ont joué un rôle central dans l'exploration de la vie relationnelle et la reconfiguration des réseaux d'amitié. Elle note que le numérique n'est pas seulement un médium neutre. Cela indique que les pratiques culturelles adolescentes sont désormais médiatisées par le numérique, ce qui modifie à la fois l'accès, la forme et la fonction des loisirs culturels (2015 : 81-82).

De son côté, Détrez observe que le numérique est porteur de bouleversements, en termes d'approvisionnement comme d'ouverture de l'éventail des pratiques (2017 : 26). Elle met en garde cependant contre l'idée d'une rupture complète. Bien que les adolescents accordent une place plus importante au numérique dans leurs pratiques culturelles, la place accordée aux loisirs qui précèdent le numérique tels que le sport, la musique, la lecture, n'en demeure pas moins encore conséquente (2017 : 27). Autrement dit, les adolescents poursuivent des pratiques culturelles qui s'inscrivent dans la continuité tout en intégrant les innovations numériques.

Ainsi, on observe une co-construction des pratiques culturelles adolescentes par trois vecteurs : les médias et technologies numériques, les loisirs (domestiques et collectifs), et les dispositifs culturels institutionnels. Ces trois dimensions se recoupent et donnent lieu à des pratiques hybrides, souvent interactives et socialisées.

Les pratiques culturelles des adolescents ne sont pas uniquement des activités de consommation. Elles sont aussi des moyens d'expression identitaire et de construction sociale. Dahan met en lumière cette dimension en décrivant que les adolescents sont de grands

consommateurs de culture, d'une manière relativement diversifiée, qui utilisent les objets culturels pour assouvir des objectifs complémentaires (quête d'entre soi, affirmation identitaire et conformité de groupe) (2013 : 97-98).

Cette affirmation révèle que les pratiques culturelles adolescentes sont aussi structurées par le désir de reconnaissance entre pairs, par la recherche d'identification et par l'expérimentation de soi. Dans ce contexte, la culture numérique devient un terrain privilégié pour la performance identitaire, le partage et l'exposition. Pasquier évoque également la publicisation des relations amicales et amoureuses comme facteur à la fois socialisateur et parfois problématique dans les pratiques adolescentes (2015 : 86-87).

L'enquête de terrain menée par Christine Détrez sur la place du manga dans les pratiques adolescentes aborde une autre pratique culturelle. L'auteure met en lumière l'appropriation de ce médium par les adolescents, lesquels en justifient l'attrait à partir de plusieurs dimensions complémentaires. En premier lieu, la matérialité du manga constitue un facteur déterminant. Son format, sa structuration en séries et en volumes, ainsi que sa périodicité de publication permettent une intégration aisée dans les temporalités quotidiennes des adolescents. La lecture s'insère ainsi dans les interstices du temps scolaire ou domestique (trajets, heures de permanence, moments d'ennui), tout en favorisant des pratiques régulières de relecture, qu'il s'agisse de passages marquants ou d'ensembles sériels relus dans l'attente d'une nouvelle parution. Cette dimension souligne un rapport souple et pragmatique au livre, adapté aux contraintes du quotidien adolescent (Détrez, 2010).

Par ailleurs, à l'ère du numérique, la lecture de mangas participe pleinement à la socialisation entre pairs. Les échanges autour des œuvres (recommandations, prêts, discussions) s'organisent en réseaux informels, permettant notamment de contourner les contraintes économiques liées à l'achat des volumes. Les titres emblématiques tels que *Dragon Ball*, *Naruto*, *One Piece* ou *Death Note* constituent ainsi des références communes, participant à l'élaboration d'un répertoire culturel partagé au sein des groupes de pairs. Toutefois, cette dynamique peut également revêtir un caractère prescriptif, voire contraignant, certains adolescents s'engageant dans la lecture afin de ne pas être exclus des interactions sociales (Détrez, 2010).

Les entretiens mettent également en lumière la fonction de la lecture comme ressource face aux difficultés individuelles. Les récits manga offrent des supports d'identification permettant aux adolescents de donner sens à leur expérience personnelle. Ainsi, l'identification à certains personnages ou trajectoires narratives peut contribuer à surmonter des situations d'exclusion ou de marginalisation, tout en facilitant l'accès à de nouvelles sociabilités (Détrez, 2010).

Enfin, la consommation de mangas s'inscrit dans des pratiques numériques et participatives. Les adolescents mobilisent internet pour accéder à des contenus, échanger sur des forums ou tenir des blogs spécialisés. Cette appropriation active se prolonge dans des pratiques créatives telles que les « fanfictions », qui consistent à prolonger ou réinventer des univers narratifs existants. Ces productions, diffusées en ligne, témoignent d'un engagement accru dans les univers fictionnels et d'une hybridation entre lecture, écriture et sociabilité numérique (Détrez, 2010). Cette étude de terrain menée par Détrez met en évidence que le manga constitue un objet culturel particulièrement adapté aux logiques contemporaines des pratiques adolescentes, à l'articulation entre usages pragmatiques, dynamiques sociales et investissement subjectif.

Céroux et Crépin rappellent que le rapport aux loisirs et aux pratiques culturelles dépend largement du contexte familial et social. Les âges marquant des inflexions dans les pratiques de loisirs, et dans l'autonomisation des adolescents, coïncident grandement avec des étapes de la scolarité (2013 : 60-61). Ainsi, la construction identitaire par la culture ne se fait pas dans un vide, mais dans une dialectique entre contraintes institutionnelles, ressources sociales et initiatives personnelles.

Au total, les pratiques culturelles des adolescents apparaissent comme des espaces de socialisation, d'expression identitaire et de transformation. Elles dépassent la simple consommation passive pour s'inscrire dans des logiques de participation, de création ou d'appropriation.

La montée des pratiques culturelles adolescents se heurte néanmoins à des défis pour les dispositifs institutionnels (médiathèques, centres culturels, dispositifs jeunesse). Dahan note que le nombre d'adolescents fréquentant ces lieux décroient, dès 12 ans, des structures et dispositifs mis à leur disposition (conservatoires, centres de loisirs et de vacances, médiathèques, etc.) (2013 : 99).

Par ailleurs, Détrez insiste sur le fait que le numérique modifie les conditions de production et de diffusion de la culture adolescente, mais qu'il ne supprime pas les logiques de distinction sociale. Les différences intragénérationnelles et les logiques de distinction sont toujours à l'œuvre dans les pratiques culturelles juvéniles contemporaines (2017 : 26). Cela pose des questions pour l'égalité d'accès et la démocratisation culturelle. L'internet et le numérique ne garantissent pas en soi une culture plus démocratique.

L'ouvrage *Séries cultes et culte de la série chez les jeunes* de Julier-Costes, consacré à la consommation de fiction chez les adolescents met en évidence la pluralité et la complexité de leurs pratiques culturelles à l'aune des séries, lesquelles s'inscrivent à la croisée d'enjeux identitaires, sociaux et médiatiques.

En premier lieu, la consommation de fiction apparaît comme un vecteur central de construction identitaire. Les adolescents investissent les récits fictionnels (qu'ils soient littéraires, audiovisuels ou numériques) comme des espaces de projection et d'expérimentation de soi. La fiction permet ainsi d'explorer des émotions, des conflits ou des aspirations difficiles à verbaliser directement, en offrant un détour symbolique par des personnages et des situations auxquels ils peuvent s'identifier. Par exemple, les récits mettant en scène des figures adolescentes confrontées à des problématiques contemporaines (harcèlement, relations sociales, quête de soi) favorisent un processus d'identification qui soutient la réflexion personnelle (Julier-Costes, 2014).

Par ailleurs, les pratiques culturelles des adolescents se caractérisent par une forte prédominance des genres de l'imaginaire, tels que la fantasy, la science-fiction ou le fantastique. Ces univers fictionnels, riches en mondes alternatifs et en narrations immersives, constituent une part importante de leurs lectures et s'étendent souvent à d'autres médias, comme les séries, les jeux vidéo ou les bandes dessinées. Cette hybridation des supports illustre une consommation transmédiatique, dans laquelle un même univers narratif peut être exploré à travers différents formats, renforçant ainsi l'engagement des jeunes publics (Julier-Costes, 2014).

En outre, ces pratiques s'inscrivent dans des dynamiques sociales et collectives. La fiction ne se consomme pas uniquement de manière individuelle. Elle donne lieu à des échanges entre pairs, à des recommandations, voire à des formes de participation active telles que la création amateur ou les discussions en ligne. Les adolescents développent ainsi des

communautés d'intérêt autour de goûts partagés, ce qui contribue à structurer leur appartenance sociale et culturelle. Cette dimension collective rejoint plus largement le rôle symbolique de la consommation à l'adolescence, où les choix culturels participent à l'affirmation de soi au sein d'un groupe (Julier-Costes, 2014).

Enfin, l'ouvrage souligne l'importance croissante des supports numériques dans les pratiques fictionnelles contemporaines. La lecture ne disparaît pas, mais se transforme. Elle coexiste avec d'autres formes de consommation, parfois simultanées, telles que le visionnage de contenus vidéo ou l'usage des réseaux sociaux. Cette diversification des pratiques témoigne d'un déplacement des modes d'accès à la fiction plutôt que d'un désengagement vis-à-vis de celle-ci (Julier-Costes, 2014).

Ce panorama des pratiques culturelles adolescentes révèle une réalité riche, plurielle et évolutive. Entre loisirs traditionnels, pratiques numériques, expressions artistiques et recherche identitaire, les adolescents investissent la culture de multiples façons. La culture adolescente n'est pas un simple reflet de la culture adulte, mais un terrain propre, dynamique, marqué par l'hybridation, la participation et l'innovation.

1.4. La lecture littéraire en milieu scolaire

Considéré indépendamment de tout ancrage contextuel, le texte peut d'abord être appréhendé comme un artefact autonome, constitué d'un ensemble de signes susceptibles de donner lieu à une pluralité d'usages et d'interprétations. Dans cette perspective, chaque lecture s'apparente, en première instance, à une élaboration singulière, construite à partir des compétences, des dispositions et des motivations propres à chaque sujet lecteur. L'acte de lire relève ainsi d'un processus subjectif, toujours situé et renouvelé, mobilisant une dimension psychoaffective significative. Toutefois, la lecture ne saurait être réduite à une pratique strictement individuelle. Dès lors que le texte est replacé dans un contexte socioculturel déterminé, il apparaît également comme un objet social, dont l'appropriation suppose la reconnaissance et la mobilisation de codes partagés (Dolz, Dufays, Garcia-Deban et Simard, 2019 : 223-224).

Tout texte produit, au sein d'une communauté culturelle donnée, des effets relativement durables et largement partagés, lesquels constituent une dimension fondamentale de toute dynamique de réception. Ces éléments conduisent à envisager le texte comme un objet social, c'est-à-dire comme un réseau de signifiants dont les significations virtuelles se trouvent circonscrites par les cadres propres à chaque contexte de réception. La prégnance des stéréotypes contribue, à cet égard, à rendre la plupart des textes non seulement accessibles, mais également, dans une certaine mesure, prévisibles, tant du point de vue de leurs contenus que de leurs configurations formelles. C'est également cette structuration stéréotypique qui autorise, dans des limites définies, l'élaboration d'une théorie du texte, ou, plus précisément, d'une sémiotique textuelle, en ce qu'elle met en évidence des régularités susceptibles d'être décrites et analysées (Dufays, 2010 : 45).

Dans l'enseignement secondaire, l'acquisition des compétences fondamentales en lecture étant présumée achevée, l'enseignement de la lecture est longtemps demeuré étroitement associé au seul champ littéraire. Avant les années 1970, lire à l'école consistait principalement à étudier des œuvres issues du canon consacré, dans la perspective prioritaire de dégager l'intention de l'auteur. Les manuels de littérature reflétaient cette conception en adoptant une organisation structurée selon une logique spéculaire articulant la vie et l'œuvre où la biographie était envisagée comme source explicative, tandis que l'œuvre apparaissait comme son reflet. Cette approche s'inscrivait dans une conception légitimiste, voire sacralisante, du texte et de l'auteur. L'enseignement, largement magistral, orientait fortement l'interprétation et laissait peu de place à l'initiative herméneutique des élèves, privilégiant une posture de réception marquée par la conformité et la révérence (Dolz, Dufays, Garcia-Debanc et Simard, 2019 : 235).

La situation évolue sensiblement au cours des décennies 1970-1980, dans le contexte d'un profond renouvellement des cadres intellectuels et pédagogiques. Le primat accordé à l'auteur cède progressivement la place à une focalisation sur le texte lui-même. Parallèlement, l'ouverture du corpus scolaire s'opère au-delà des seules œuvres littéraires. Les productions paralittéraires et non littéraires (écrits fonctionnels, presse, bande dessinée) intègrent progressivement les anthologies et les pratiques de classe. La lecture est alors conçue comme une activité complexe, enrichie par les apports de l'analyse structurale. Si la littérature demeure un corpus privilégié, notamment dans le développement de la poétique et de la narratologie, les modèles interprétatifs inspirés des travaux de Roman Jakobson, Vladimir Propp et Algirdas Julien Greimas font l'objet d'une transposition didactique rapide. S'ouvre ainsi une période

marquée par la manipulation des textes, au sein de laquelle la lecture tend à être étroitement articulée à l'écriture, conçue comme pratique complémentaire et formatrice en atelier. Enfin, la lecture s'ouvre sur le « pluriel » des interprétations inspirées par la psychanalyse, la sociologie, l'analyse institutionnelle... (Dolz, Dufays, Garcia-Debanc et Simard, 2019 : 235-236).

Cette évolution s'accompagne, tant dans le champ scolaire que dans l'espace social plus large, de l'émergence d'un discours récurrent sur la « crise » de la lecture. L'essor des nouveaux médias, en particulier de la télévision, la remise en question de la hiérarchie traditionnelle des genres ainsi que la transformation des modes de relation aux textes et à la culture sont fréquemment perçues comme des menaces plutôt que comme des vecteurs de renouvellement. Dans ce contexte, l'institution scolaire fait l'objet d'interpellations répétées. Elle est sommée de résister à la supposée « baisse du niveau » et de contenir l'expansion des formes culturelles jugées moins légitimes. Parallèlement, elle doit composer avec l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et avec l'affirmation des valeurs propres à la société de la communication et de l'information. Si l'enseignement de la lecture se caractérise dès lors par un éclatement du corpus et par une diversification notable des cadres théoriques et des approches textuelles, il demeure relativement discret quant à l'examen des motivations qui conduisent à lire et des processus par lesquels le sens se construit (Dolz, Dufays, Garcia-Debanc et Simard, 2019 : 236).

Il faut attendre les années 1980 pour assister à l'affirmation de la figure du lecteur comme instance centrale du processus interprétatif, ainsi qu'à la reconnaissance de la pluralité des réceptions. Sous l'influence conjointe des théories de la réception, des apports de la sociologie et des avancées de la psychologie cognitive, l'attention se déplace vers le processus même de la lecture. L'acte de lire n'est plus envisagé prioritairement à travers ses objets, mais à travers les mécanismes qui en conditionnent la compréhension. Dans ce contexte, le débat relatif à la lecture scolaire tend à s'apaiser. Les tensions idéologiques qui avaient marqué les décennies précédentes cèdent progressivement la place à une position largement consensuelle, fondée sur l'idée que la maîtrise de la lecture constitue le socle de toute réussite scolaire. La lecture, définie comme une activité de compréhension, acquiert dès lors le statut de valeur intrinsèque, promue pour elle-même. L'interrogation sur la nature des corpus et sur les finalités culturelles de la lecture s'efface au profit d'une réflexion centrée sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre. Tant dans les travaux de didactique que dans les prescriptions institutionnelles et les manuels scolaires, l'accent est désormais porté sur le développement des processus cognitifs impliqués dans la compréhension ainsi que sur l'identification et la maîtrise

des codes nécessaires à la construction du sens (Dolz, Dufays, Garcia-Debanc et Simard, 2019 : 236).

En Belgique francophone, depuis les réformes curriculaires des années 1990, la formation littéraire s'inscrit dans une double perspective. D'une part, elle est intégrée à une approche discursive des textes. D'autre part, elle est valorisée, principalement dans les classes supérieures de l'enseignement de transition, pour sa fonction sociale d'initiation à la vie culturelle. La diversité des programmes, propres à chaque réseau, à chaque niveau et à chaque forme d'enseignement (général, technique de transition ou de qualification, professionnel), contribue toutefois à complexifier la reconnaissance de la formation littéraire comme sous-discipline autonome. Progressivement, les clivages entre niveaux tendent à s'atténuer au profit d'une plus grande continuité curriculaire, tandis que les oppositions entre réseaux s'estompent dans une volonté partagée de développer, de manière articulée, les compétences de communication. Certaines distinctions demeurent néanmoins significatives. L'accent mis sur la formation littéraire au sens strict concerne essentiellement les deuxième et troisième degrés de l'enseignement de transition. Au premier degré et dans les filières de qualification, un équilibre est recherché entre la fonction instrumentale du français, en tant que vecteur des apprentissages, et sa fonction formatrice, notamment à travers la lecture de textes littéraires. Par ailleurs, des différences structurelles subsistent entre les réseaux. Les programmes du réseau libre s'organisent autour d'un nombre restreint de familles d'objets à produire, conçues comme des tâches complexes et contextualisées, nécessitant la mobilisation de ressources spécifiques (savoirs et savoir-faire). À l'inverse, les programmes du réseau de la Communauté proposent un inventaire de compétences et de savoirs, classés par genres de textes aux deuxième et troisième degrés. Les tâches-problèmes, qui ne couvrent pas l'intégralité des contenus prescrits, y sont présentées principalement à titre d'exemples méthodologiques (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 46-47).

Deux facteurs majeurs ont contribué aux convergences précédemment évoquées. D'une part, la promulgation, en 1997, du *Décret sur les missions de l'école* a instauré un cadre commun à l'ensemble des réseaux, en prescrivant la définition partagée de compétences-socles à atteindre à l'âge de quatorze ans et de compétences terminales à l'issue de la scolarité obligatoire, à dix-huit ans. D'autre part, la publication de résultats préoccupants obtenus par les élèves belges francophones aux épreuves de lecture des enquêtes internationales Programme for International Student Assessment (PISA) menées par l'Organisation for Economic Co-

operation and Development en 2001 et 2003 a renforcé la nécessité d'harmoniser et de réévaluer certaines pratiques d'enseignement dans le domaine de la lecture. Dans ce contexte, les référentiels de compétences en français mettent au premier plan les quatre compétences langagières de communication (lire, écrire, écouter, parler) et recommandent de les articuler au sein de tâches-problèmes relevant des principales typologies textuelles et discursives (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 47-48).

1.5. Les obstacles à la lecture

Avant de développer les différents obstacles inhérents à la lecture, il convient de préciser les acceptions retenues pour les notions de compréhension et d'interprétation. La rencontre avec les œuvres, ainsi que l'apprentissage de leur compréhension et de leur interprétation, impliquent le développement de conduites discursives spécifiques, telles que la capacité à observer, apprécier, analyser, situer et discuter une œuvre dans un cadre de connaissances élargi. Parler d'une œuvre littéraire suppose ainsi l'articulation étroite de la compréhension et de l'interprétation, envisagées non comme des étapes successives, mais comme des postures dialectiquement intégrées dans un rapport d'inclusion (De Croix et Ledur, 2019).

L'interprétation ne constitue pas un processus secondaire réservé à des lecteurs experts. Elle s'exerce conjointement à la compréhension, chacune se nourrissant des indices produits par l'autre. Ces deux dimensions peuvent être distinguées selon qu'elles relèvent davantage des « droits du texte » ou des « droits du lecteur ». Dans une perspective centrée sur les droits du texte, l'attitude compréhensive vise à reconstruire le sens d'un texte envisagé comme un médium relativement clos. À l'inverse, l'attitude interprétative, relevant des droits du lecteur, consiste à élaborer des significations à partir d'un texte conçu comme un médium ouvert (De Croix et Ledur, 2019).

La compréhension tend à produire un sens relativement partagé au sein d'une communauté de lecteurs, bien qu'il demeure pluriel et non totalement stabilisé. L'interprétation, quant à elle, conduit à l'élaboration de significations dont la validité repose sur leur reconnaissance intersubjective, issue de la confrontation des points de vue. Dans cette perspective, certains travaux avancent que le sens lui-même se transforme sous l'effet des significations construites par les lecteurs, conduisant à envisager la compréhension comme une

interprétation stabilisée et socialement admise. Dès lors, la distinction entre compréhension et interprétation ne relève pas d'une différence de nature, mais s'inscrit dans un continuum interprétatif dynamique (De Croix et Ledur, 2019).

Divers facteurs peuvent faire obstacle à l'engagement des élèves dans l'activité de lecture, parmi lesquels les déterminants culturels occupent une place significative. Certains apprenants présentent une faible familiarité avec les pratiques de l'écrit, alors même que la compétence lectorale se construit à travers l'exposition aux supports écrits et l'appropriation des codes de la culture du livre. La fréquentation limitée des bibliothèques ou librairies, ainsi qu'un rapport matériel restreint au livre, contribuent à une représentation souvent imprécise de ses usages. Par ailleurs, la faible valorisation de la lecture dans l'environnement familial ou social, conjuguée à l'absence d'un cadre d'échanges autour des pratiques lectorales, complique dès lors le choix d'un ouvrage inscrit dans un projet personnel (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 137).

Par ailleurs, la lecture est indissociable de l'intention qui l'oriente. En contexte scolaire, celle-ci est souvent déterminée par la consigne enseignante, au détriment d'un projet personnel. Cette substitution peut engendrer une motivation limitée où elle est perçue comme une simple obligation académique. La lecture reste alors superficielle et ne favorise pas une véritable élaboration du sens (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 138).

Une troisième difficulté d'ordre culturel tient à l'univers référentiel du lecteur. L'étendue et la structuration des connaissances mobilisables conditionnent l'accessibilité aux textes. Plus cet horizon de références est riche et structuré, plus la capacité à comprendre et interpréter des œuvres variées s'accroît. À l'inverse, un horizon de références limité, notamment dans certains milieux où prédominent des expériences concrètes, restreint la compréhension et l'interprétation. Lorsque les livres sont peu investis comme ressources, l'écart entre les savoirs du lecteur et ceux présumés par l'œuvre peut ainsi constituer un obstacle significatif (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 138).

Les difficultés d'ordre technique constituent une seconde catégorie explicative des rapports problématiques à la lecture. Elles tiennent principalement à une maîtrise insuffisante des processus fondamentaux, tels que le décodage, la construction de représentations mentales, le traitement et la mémorisation de l'information, la réalisation d'inférences, l'articulation des indices textuels, la mobilisation des connaissances antérieures ou encore l'élaboration

d'hypothèses interprétatives. Sur le plan instrumental, certains lecteurs éprouvent des difficultés d'identification et de reconnaissance des mots. Lorsque le décodage mobilise excessivement les ressources cognitives, il entrave l'intégration sémantique et compromet l'élaboration d'une compréhension globale et cohérente du texte (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 138-139).

Par ailleurs, certains lecteurs rencontrent des difficultés à élaborer des représentations mentales lors de la lecture, ce qui peut entraver la compréhension des situations, des personnages et des actions. Or, l'interprétation suppose l'identification, la sélection et la mise en relation d'informations pertinentes. À cela s'ajoute une mobilisation parfois insuffisante des connaissances antérieures susceptibles d'éclairer le texte ainsi qu'une exploitation limitée du paratexte, pourtant essentiel pour orienter la compréhension (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 138).

Une troisième catégorie de difficultés relève de l'ordre pédagogique. Si les pratiques enseignantes favorisent le développement des compétences lectorales, elles peuvent aussi contribuer à certaines difficultés de compréhension et d'interprétation. Un premier obstacle réside dans l'éventuelle inadéquation entre les corpus scolaires, les modalités de lecture en classe et le développement psychologique des élèves, notamment à l'adolescence. Les travaux d'Erich Schön sur la « fabrication du lecteur » mettent en évidence des phases dans les parcours lectoraux, dont une période de désengagement autour de 16-17 ans, souvent liée à un recentrement sur les enjeux identitaires et l'expérience vécue. Les adolescents manifestent alors une préférence pour des textes susceptibles de faire écho à leurs préoccupations personnelles et de favoriser des processus d'identification (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 140).

Un second obstacle peut être rattaché à certains habitus scolaires fondés sur une conception strictement linéaire des apprentissages. Dans cette perspective, la lecture dite « courante », centrée sur le repérage d'informations explicites, est envisagée comme une étape préalable à la lecture interprétative, introduite ultérieurement. Or, les difficultés d'accès à l'interprétation s'expliquent en partie par le maintien prolongé des élèves dans des pratiques de lecture superficielles. Le passage aux opérations interprétatives (inférence, mise en relation et élaboration d'hypothèses) peut dès lors être vécu comme une rupture trop abrupte (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 140).

Enfin, un dernier obstacle d'ordre pédagogique tient à la posture adoptée par l'enseignant face aux textes. Lorsque celui-ci ne prend pas suffisamment en compte les présupposés de sa propre lecture, il peut se positionner comme détenteur d'une interprétation unique, limitant l'expression de lectures alternatives. Une telle posture restreint l'espace de discussion et de confrontation des interprétations, ce qui peut freiner l'engagement des élèves et les conduire à reproduire une analyse attendue plutôt qu'à élaborer une lecture personnelle et argumentée des textes (Dufays, Gemenne, Ledur, 2015 : 139-140).

1.6. Les représentations de la littérature chez les jeunes

Comme le souligne Bourdier, les représentations constituent un champ d'intérêt important au sein des sciences sociales. Elles se définissent comme « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné ». Toute représentation constitue une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, dotée d'une finalité pratique et contribuant à la construction d'une réalité commune au sein d'un groupe social (2009 : 52).

La littérature constitue, depuis son institutionnalisation dans les programmes scolaires, l'un des objets les plus controversés de l'enseignement du français, en particulier au niveau secondaire. Les débats persistent tant parmi les enseignants que chez les didacticiens et au sein de la société civile, révélant l'absence de consensus quant au choix des œuvres à proposer aux élèves ainsi qu'aux finalités assignées à leur étude. Ces divergences témoignent de conceptions plurielles de la littérature et de son rôle dans la formation scolaire. Par ailleurs, la notion de représentation revêt, dans ce contexte, une importance théorique et didactique majeure. En tant qu'ensembles organisés de cognitions relatifs à un objet donné, les représentations structurent un système d'anticipations et d'attentes qui oriente la perception qu'un sujet se construit quant aux finalités de la situation concernée. Dès lors, leurs implications didactiques apparaissent manifestes : les représentations qu'un élève entretient à l'égard d'un contenu scolaire influencent directement la valeur qu'il lui attribue ainsi que les modalités de son engagement dans les apprentissages (Miquelon, 2017 : 121).

Les représentations que les élèves construisent à l'égard de la littérature scolaire demeurent, à ce jour, relativement moins explorées par la recherche, contrairement à leurs pratiques effectives de lecture, qui ont fait l'objet d'investigations plus soutenues. On constate ainsi un déficit d'études portant spécifiquement sur les représentations que les élèves élaborent à propos des corpus littéraires qui leur sont proposés dans le cadre scolaire (Miquelon, 2017 : 122).

Cette lacune apparaît d'autant plus significative que ces représentations sont susceptibles d'influencer de manière déterminante leur rapport aux œuvres et leur engagement dans les activités d'apprentissage. Par ailleurs, quatre grandes catégories de finalités sont généralement attribuées à l'enseignement de la littérature et à la lecture de textes littéraires au secondaire. Les finalités d'ordre psychoaffectif renvoient au développement du plaisir et du goût de lire, ainsi qu'à la fonction cathartique associée à l'expérience littéraire. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'expérience subjective du lecteur et sur le plaisir susceptible de susciter le désir de poursuivre la lecture d'autres œuvres. Les finalités d'ordre esthético-culturel envisagent la classe de français comme un espace privilégié d'appropriation de savoirs relatifs à la littérature, à ses formes et à ses traditions. Les finalités d'ordre cognitivo-langagier concernent, pour leur part, l'acquisition et le développement de connaissances ainsi que de compétences linguistiques et langagières. Enfin, les finalités d'ordre social et philosophique participent à la formation du sujet citoyen, appelé à devenir un individu réflexif où la lecture de textes littéraires offrirait alors un accès à une pluralité de visions du monde, contribuant à l'élaboration des opinions, des valeurs et de l'identité personnelle de l'élève (Miquelon, 2017 : 123).

Les représentations que les enfants et les adolescents élaborent à l'égard de la lecture et de la littérature s'inscrivent dans un construit plus large, celui du rapport à la lecture. Ce dernier ne se limite pas aux seules pratiques lectorales, mais englobe également les attitudes, les dispositions affectives et les jugements portés sur la lecture, la littérature et les objets-livres. Le rapport à la lecture se façonne précocement, souvent dès la petite enfance, sous l'effet conjugué de divers facteurs sociaux et culturels qui en orientent durablement la structuration. Parmi ces facteurs, le genre est fréquemment identifié comme déterminant. Les recherches soulignent de manière récurrente un écart significatif entre filles et garçons quant à l'intérêt manifesté pour la lecture. À cet égard, Lebrun (2004) rapporte que 78 % des filles interrogées déclarent aimer « beaucoup » ou « moyennement » la lecture, contre 55,9 % des garçons, ce qui tend à confirmer

que les filles constituent, statistiquement, un public plus favorable à la pratique lectorale. Le milieu socioculturel d'appartenance apparaît comme un second facteur majeur d'influence. Une proportion importante d'élèves issus des classes culturellement défavorisées manifesterait une forme de résistance à la lecture. Les données recueillies par Lebrun (2004) indiquent notamment que les élèves consacrant plus de six heures hebdomadaires à la lecture de loisir proviennent généralement de familles bénéficiant d'une certaine aisance économique et au sein desquelles les deux parents sont eux-mêmes lecteurs, ce qui constitue un troisième facteur déterminant. Enfin, l'« exposition vivante au livre » représente un quatrième facteur significatif. Celle-ci renvoie à la présence concrète de livres dans l'environnement domestique, en particulier dans la chambre de l'enfant, ainsi qu'aux interactions suscitées par ces objets au sein de la sphère familiale. Elle inclut également la pratique régulière de la lecture à voix haute durant l'enfance. Cette familiarisation précoce avec le livre exercerait une influence positive notable sur le rapport à la lecture des enfants et des adolescents, contribuant à structurer des dispositions durables à l'égard de la pratique lectorale (Miquelon, 2017 : 125).

Dans son analyse réalisée dans le contexte de l'enseignement québécois, Miquelon distingue quatre profils de lecteurs à partir des représentations que les élèves entretiennent à l'égard de la lecture scolaire. Le premier profil, qualifié de lecture scolaire « assujettie », regroupe 42,2 % des répondants. Les élèves qui s'y rattachent manifestent un intérêt relativement limité pour les textes littéraires proposés en classe. Sur le plan des postures de lecture valorisées, ce profil se caractérise par une préférence marquée pour la distanciation interprétative et par un rejet de l'activité fantasmatique ainsi que de l'identification aux personnages. Ces élèves semblent ainsi privilégier des modalités de lecture conformes aux attentes institutionnelles, au détriment d'approches plus subjectives et expérientielles. Du point de vue sociodémographique, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les sexes au sein de ce profil. En revanche, ces élèves se distinguent par leur fréquentation majoritaire d'établissements situés dans des milieux socioéconomiquement favorisés. Par ailleurs, leur environnement familial se caractérise par une forte présence de modèles parentaux lecteurs, notamment paternels : 41,9 % d'entre eux déclarent voir leur père lire « souvent » à la maison depuis l'enfance, tandis que seuls 11,8 % indiquent que celui-ci ne lit « jamais ». La lecture maternelle est également largement attestée : 81,3 % des élèves concernés affirment voir leur mère lire « parfois » ou « souvent », et à peine 4,4 % déclarent ne jamais l'avoir observée en situation de lecture. Ces données suggèrent un lien étroit entre l'adhésion aux normes

scolaires de lecture et un environnement familial fortement investi dans les pratiques lectorales (Miquelon, 2017 : 132).

Le deuxième profil identifié par Miquelon, qui regroupe 23,2 % des élèves, conçoit la lecture comme un vecteur d'épanouissement culturel et personnel. Il se distingue nettement des autres profils par des représentations particulièrement favorables aux corpus scolaires. Les élèves qui y sont associés estiment majoritairement que les œuvres étudiées en classe de français correspondent à leurs intérêts et considèrent, dans une proportion encore plus élevée, que ces corpus devraient être principalement constitués de classiques de la littérature. Une telle adhésion globale laisse supposer qu'ils attribuent une valeur élevée à l'enseignement de la littérature, ce qui est susceptible de favoriser leur engagement dans les apprentissages et de les rendre moins enclins à une conception strictement utilitariste de ce contenu, contrairement aux profils qui ne retiennent que ses dimensions instrumentales. Ces élèves manifestent ainsi un enthousiasme marqué à l'égard d'une lecture scolaire inscrite dans une tradition académique. Ils valorisent le choix de classiques par l'enseignant, envisagé dans une perspective de formation culturelle et d'ouverture au monde. Parallèlement, leurs représentations positives de l'investissement subjectif dans la lecture, notamment en ce qui concerne la découverte de soi, témoignent d'un rapport à la littérature à la fois distancié et engagé, combinant exigences scolaires et implication personnelle. Sur le plan sociodémographique, l'élève type de ce profil est majoritairement une fille (75,9 %) fréquentant un établissement situé en milieu socioéconomiquement favorisé. À l'instar du profil précédent, ces élèves évoluent généralement dans un environnement familial fortement investi dans la lecture. Plus de la moitié déclarent voir leurs deux parents lire « souvent » à la maison depuis l'enfance. Les indicateurs de favorisation culturelle y sont particulièrement marqués : 79,5 % disposent d'une bibliothèque dans leur chambre et 60,4 % rapportent avoir bénéficié régulièrement, durant l'enfance, de lectures à voix haute de la part de leur entourage. Ces éléments confirment l'association entre capital culturel familial élevé et adhésion à une conception valorisée et traditionnelle de la lecture scolaire (Miquelon, 2017 : 132-133).

Le troisième profil, qui regroupe 21,5 % des élèves, appréhende la lecture avant tout comme un plaisir personnel et subjectif. Il s'agit du deuxième profil au sein duquel l'intérêt déclaré pour les lectures scolaires est le plus élevé. Toutefois, ces élèves se distinguent nettement par un rejet marqué des classiques de la littérature et, plus encore, par l'importance qu'ils accordent à l'autonomie dans le choix des œuvres à lire. Ce profil se caractérise par des

représentations de l'enseignement de la littérature centrées sur le goût et le plaisir de lire, ainsi que par une conception de la lecture scolaire qui tend à se rapprocher des pratiques privées, valorisant l'investissement subjectif et la participation active du lecteur. Sur le plan sociodémographique, l'élève type associé à ce profil est un garçon avec 52,4 % des participants concernés qui sont de sexe masculin. Bien que cette majorité puisse paraître modeste, elle s'avère statistiquement significative, les garçons étant surreprésentés dans ce profil alors qu'ils sont sous-représentés dans l'échantillon total. Ces élèves fréquentent majoritairement des établissements situés en milieu socioéconomiquement défavorisé. À l'instar des profils précédents, la figure maternelle demeure associée à des pratiques lectorales régulières, la mère étant perçue comme lisant « souvent » ou « parfois ». En revanche, la fréquence de lecture paternelle apparaît plus faible. Seuls 23,3 % des élèves de ce profil déclarent avoir « souvent » vu leur père lire à la maison, proportion significativement inférieure à celle observée dans les profils 1 et 2. Cette donnée suggère une configuration particulière du capital lectoral familial, susceptible d'influer sur les modalités d'appropriation scolaire de la littérature (Miquelon, 2017 : 133-134).

Le quatrième et dernier profil, qui regroupe 13,1 % des élèves, appréhende la lecture comme un mal nécessaire. Il se distingue des autres par une absence presque totale d'intérêt pour les lectures littéraires prescrites à l'école (0,6 %), de même que pour l'étude des classiques dans le cadre du cours de français (0,5 %). Ce profil se caractérise en outre par l'attribution d'une unique finalité, essentiellement utilitaire, à l'enseignement de la littérature. Les autres finalités (culturelles, psychoaffectives ou sociales) sont largement rejetées. De manière cohérente, ces élèves manifestent une faible adhésion aux différentes postures de lecture proposées, et plus particulièrement à la distanciation interprétative. On peut supposer que cette posture, qui requiert des compétences lectorales élaborées, constitue pour eux une exigence peu accessible ou peu gratifiante. Le rejet quasi total (0,3 %) de l'activité fictionnalisante (mécanisme central de l'investissement subjectif) peut également s'expliquer par la disqualification traditionnelle de cette modalité de lecture dans certains contextes scolaires. L'examen des finalités reconnues à l'enseignement de la littérature par les élèves de ce profil confirme cette hypothèse : ceux-ci ne semblent pas envisager positivement la possibilité de s'approprier les textes littéraires proposés par l'institution scolaire au-delà des attentes explicitement formulées par l'enseignant. La lecture apparaît dès lors comme une tâche contrainte, dénuée de valeur intrinsèque, dont la portée se limite à la satisfaction d'exigences académiques minimales. L'élève type associé à ce quatrième profil se répartit de manière

équivalente entre filles et garçons où aucune différence statistiquement significative n'est observée entre la proportion de chaque sexe au sein de ce groupe et celle relevée dans l'échantillon global. En revanche, les caractéristiques sociodémographiques des élèves qui y sont classés traduisent une situation de relative précarité socioéconomique et culturelle. Ces élèves fréquentent majoritairement des établissements situés en milieu socioéconomiquement défavorisé et se distinguent des trois autres profils par une faible exposition aux pratiques lectorales parentales durant l'enfance. Contrairement aux profils précédents, ils déclarent avoir rarement vu leurs deux parents lire à la maison. L'élève type de ce groupe ne dispose pas ou n'a jamais disposé, d'une bibliothèque personnelle dans sa chambre et rapporte ne s'être fait lire des histoires qu'occasionnellement au cours de l'enfance. Un tel portrait met en évidence la prégnance des facteurs familiaux liés aux pratiques de lecture domestiques dans la construction des représentations adolescentes de la lecture scolaire (Miquelon, 2017 :134-135).

Tous profils confondus, les données recueillies indiquent qu'une majorité des participants estiment que les textes littéraires étudiés en classe de français ne correspondent pas à leurs intérêts personnels, bien qu'ils considèrent que l'enseignant demeure le mieux placé pour déterminer les œuvres à lire. Cette tension, conjuguée à la hiérarchisation des finalités attribuées à l'enseignement de la littérature, des finalités utilitaires, largement plébiscitées, aux finalités plus personnelles, nettement moins reconnues, révèle une représentation dominante de la littérature scolaire comme objet contraint et hétéronome. Aux yeux des élèves, la littérature en classe de français apparaît ainsi principalement subordonnée à des exigences institutionnelles, relativement étrangère à leurs centres d'intérêt, au plaisir de lire et à la construction d'un rapport réflexif à soi (Miquelon, 2017 : 135).

Dans sa thèse de doctorat, Marie Barthélemy propose une synthèse d'ensemble des représentations que les jeunes se font de la littérature, en s'appuyant sur un corpus varié d'études et d'enquêtes consacrées à cette question. Ce panorama intègre aussi bien des études menées au sein de l'enseignement en Belgique francophone que des travaux réalisés dans le contexte éducatif français.

Dans une étude où il rend compte de déclarations d'élèves de fin de secondaire issus de trois écoles socio-économiquement contrastées, Dufays (2017) montre que, si l'ensemble des répondants s'accordent pour souligner la place essentielle de la littérature au sein du cours de français, ainsi que des apprentissages culturels et analytiques qui y sont liés, l'adhésion à ce type de contenu scolaire se manifeste différemment selon les origines sociales des élèves. Les

jeunes les plus privilégiés s’y montrent en effet très favorables, à la différence de leurs camarades issus de milieux plus populaires (Barthélemy, 2025 : 56-57).

Un constat similaire est établi par Waszak (2022) qui souligne l’« étrangeté » des romans classiques du 19^e siècle aux yeux des jeunes les moins favorisés alors que les plus favorisés font davantage état de leur « amour » de ces œuvres. Siroux (2013) affirme, dans un même esprit, que les élèves fréquentant l’établissement huppé qu’il a étudié se disent, de manière générale, intéressés par les savoirs littéraires, qui présentent à leurs yeux une valeur intrinsèque non négligeable. Il met en évidence, par ailleurs, une certaine familiarité de ces jeunes avec les classiques, à travers notamment les bibliothèques domestiques (Barthélemy, 2025 : 56-57).

Les variations du rapport à l’objet littéraire déclaré par les élèves semblent donc coïncider avec des différences d’origines sociales. Bien plus, la recherche montre que les manières d’aborder et de lire ces textes varient en fonction des milieux. Les jeunes de classes populaires adopteraient volontiers une lecture qui repose sur une participation, une implication personnelle. La lecture « pragmatique » (Lahire, 1994) se centre sur ce que le texte peut apporter à celui qui le découvre : divertissement ou nouvelles connaissances, tandis que la lecture « éthique » (Baudelot et Cartier, 1998) appréhende les écrits par le prisme des valeurs du lecteur, qui juge donc des œuvres non pas selon leur forme, mais selon les contenus proposés. Les jeunes de milieux favorisés, par contre, donneraient la priorité à une lecture « littéraire » (Lahire, 1994) ou « esthétique » (Baudelot et Cartier, 1998), qui marque un rapport distancié face à des ouvrages qui sont évalués en fonction de la place qu’ils occupent au sein du champ littéraire et qui repose sur une attention particulière envers la forme textuelle (Barthélemy, 2025 : 56-57).

Une dimension curriculaire peut être ajoutée à la perspective où l’on aborderait différemment l’objet littéraire selon le niveau scolaire où l’on se trouve. Premièrement, les déclarations d’élèves étudiées par Dufays (2017) témoignent de la rupture au sein du cours de français qui a lieu entre la 3^e et la 4^e année de secondaire. Alors que le début du secondaire est essentiellement centré sur la maîtrise de la langue, les trois dernières années sont presque entièrement consacrées à l’enseignement littéraire. Deuxièmement, même si tous les élèves s’accordent à reconnaître le rôle essentiel d’ouverture culturelle que joue la littérature à l’école, certains enjeux associés à sa lecture diffèrent en fonction des niveaux. Les élèves de 4^e insistent avant tout sur le plaisir de lire, tandis que ceux de rhéto soulignent prioritairement le rôle que joue le texte littéraire dans le développement de leurs compétences d’analyse, de réflexion, d’esprit critique... (Barthélemy, 2025 : 58-59).

Au collège en France, les élèves considèrent le livre comme un objet du quotidien, un média culturel comme un autre, que l'on peut consommer pour se divertir ou s'épanouir. Cette attitude vis-à-vis de la littérature rejoint le régime « ordinaire » de lecture promu par des enseignants qui proposent des corpus destinés à attirer et à motiver l'élève. Par ailleurs, si l'institution scolaire peut avoir un rôle homogénéisant qui atténue les différences de pratiques entre les jeunes, le corpus des lectures extrascolaires des élèves diffère aussi en fonction de leur milieu d'origine. En l'occurrence, les jeunes favorisés expriment, de manière générale, davantage un goût pour l'activité lectrice et font état de pratiques d'écriture en dehors de l'école. Ces mêmes élèves déclarent aussi aimer se forcer à lire des ouvrages parfois complexes, qui représentent un défi et constituent une manière de se distinguer du commun. Ils expriment également leur détachement, voire leur mépris face à certaines de leurs lectures : romans à succès, magazines féminins, revues sportives... À l'inverse, les jeunes des classes populaires valorisent davantage, sans prise de distance, des lectures plus ludiques ou enfantines (Barthélemy, 2025 : 61).

Le panorama proposé par Marie Barthélemy tend à corroborer, au moins partiellement, les résultats issus de l'étude de Miquelon. Il en ressort que les élèves attribuent à la littérature une certaine valeur symbolique, tandis que le rôle du milieu familial apparaît déterminant dans la construction de leurs représentations, de même que celui de l'institution scolaire dans laquelle ils évoluent.

L'enquête Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2018 met en lumière plusieurs éléments significatifs relatifs aux représentations que les jeunes entretiennent à l'égard de la lecture et de la littérature. Les résultats indiquent qu'une proportion importante d'adolescents attribue à la lecture une fonction principalement instrumentale : 58 % des garçons et 44 % des filles déclarent ne lire que sous contrainte, tandis que 57 % des garçons et 38 % des filles affirment recourir à la lecture uniquement dans une perspective utilitaire, afin d'accéder à une information ciblée. Toutefois, la lecture demeure un loisir valorisé par une part non négligeable des élèves, puisqu'elle figure parmi les activités préférées de plus d'une fille sur trois et d'un garçon sur cinq. Les données révèlent surtout des écarts genrés marqués dans les attitudes envers la lecture, nettement plus favorables chez les filles que chez les garçons, et ce de manière constante dans l'ensemble des pays participants. L'analyse diachronique met par ailleurs en évidence un recul de l'intérêt pour la lecture entre 2000 et 2018, recul particulièrement prononcé sur la période 2009-2018. En 2009, 37 % des élèves déclaraient ne lire que sous contrainte (45 % des garçons et 30 % des filles), contre 51 % en 2018, soit une

augmentation notable pour les deux groupes (+13 points chez les garçons et +14 points chez les filles). Cette évolution constitue l'un des changements les plus saillants observés. Les autres indicateurs convergent vers un même constat. La proportion d'élèves considérant la lecture comme une perte de temps a augmenté, passant de 31 % à 40 % chez les garçons et de 20 % à 26 % chez les filles. Parallèlement, la part des adolescents pour lesquels la lecture constitue un loisir privilégié a diminué de 4 points pour les deux sexes. De même, l'intérêt pour les échanges autour des livres recule (−4 points chez les garçons et −8 points chez les filles). Enfin, la tendance à envisager la lecture dans une perspective strictement utilitaire s'accroît : la proportion d'élèves déclarant lire uniquement pour obtenir une information augmente (+5 points chez les garçons et +7 points chez les filles), retrouvant ainsi des niveaux comparables à ceux observés en 2000. L'ensemble de ces résultats témoigne d'une transformation progressive du rapport des adolescents à la lecture, de plus en plus orienté vers des finalités pragmatiques au détriment d'un engagement culturel ou hédonique (Bricteux, Crépin, Lafontaine et Quittre, 2021 : 35-36).

1.7. Le rôle du cinéma dans l'éducation

Olivier Curchod souligne l'interdépendance entre cinéma et littérature. Le cinéma classique s'appuie sur des schémas narratifs issus de la littérature, et nombre des grands cinéastes ont été eux-mêmes de grands lecteurs. En refusant d'intégrer le cinéma aux programmes d'enseignement, l'école se prive d'un outil pédagogique puissant, capable de réconcilier culture de masse et culture scolaire, de développer la sensibilité des élèves, de susciter la réflexion et d'éveiller leur regard critique. Le cinéma contemporain a, au moins en partie, assumé le rôle que la littérature tenait aux siècles précédents, notamment celui de représenter et d'interroger le réel. En négligeant le cinéma, l'école renonce également à exploiter chez les élèves un capital culturel souvent implicite. Les élèves, en tant que spectateurs, connaissent intuitivement les codes de l'image, savoir qui reste largement inexploité (Bertucci et Sivan, 2009 : 88-89).

L'utilisation du cinéma dans l'enseignement secondaire présente de nombreux avantages. Les images peuvent notamment jouer un rôle de lien mnémotechnique. Lorsque le contexte ne permet pas d'intégrer les unités textuelles de manière cohérente en un arc narratif,

l'imagerie mentale fonctionne comme un principe organisateur efficace. Des recherches ont montré que les lecteurs se répartissent globalement en « gros » et « petits » producteurs d'images, selon leur capacité à générer des représentations mentales à partir du texte (Grishakova, 2013 : 400).

Il existe une correspondance étroite entre le cinéma, la littérature et la maîtrise de la langue, malgré des différences d'approche notables. Chaque activité possède ses spécificités et ses codes propres, mais des points communs importants peuvent être identifiés. Dans un cours de français, il est pertinent de souligner que la réalisation d'un film repose presque toujours sur une narration écrite, qu'il s'agisse d'un storyboard ou d'un simple synopsis. Par ailleurs, le film engage des éléments grammaticalement analysables et pose des questions de réception qui méritent d'être interrogées. Il semble donc pertinent d'exploiter ces correspondances pour enrichir l'enseignement du français (Oliver, 2009 : 38).

Le cinéma constitue un média particulièrement attractif pour les élèves. Oliver souligne que, si peu d'élèves possèdent une bibliothèque personnelle, beaucoup disposent en revanche d'une télévision, vecteur d'une médiaculture massivement partagée. Cette médiaculture mérite d'être intégrée au cours de français, que ce soit pour être étudiée, analysée ou pour servir de « zone de développement proche », c'est-à-dire comme tremplin vers des contenus moins connus mais accessibles. Bien que les élèves ne visionnent pas exclusivement des films à la télévision, ce média rend les images mobiles largement accessibles et familières. L'intérêt et l'attractivité du cinéma reposent sur la combinaison de différents éléments : les images, la musique, le dynamisme narratif ou encore la brièveté de certains formats. Ainsi, l'exploitation du cinéma en classe peut constituer un outil stimulant pour initier les élèves à la lecture ou à l'étude d'œuvres littéraires (Oliver, 2009 : 38).

Par ailleurs, il semble que les élèves s'approprient plus aisément les outils d'analyse filmique que ceux de l'analyse littéraire. Ils s'investissent ainsi davantage dans une démarche d'interprétation argumentée et sont plus enclins à proposer une lecture personnelle de l'œuvre cinématographique, dans laquelle leurs émotions et interrogations jouent un rôle prépondérant. L'investissement accru des élèves avec un support filmique rend également plus visibles leurs difficultés. Le cinéma peut ainsi servir de révélateur des obstacles rencontrés par certains élèves, tels que la compréhension de l'implicite, les changements de temporalité (accélération ou ralentissement de l'action), les déplacements temporels (analepse ou prolepse), ou encore certaines figures de style (Oliver, 2009 : 39).

L'image constitue un support facilitant la lecture experte du texte écrit. Son usage pour illustrer et faire comprendre les outils de l'analyse littéraire reste une pratique courante chez les enseignants, qui y voient un équivalent iconique particulièrement utile sur le plan didactique. Dans ce cadre, l'image fonctionne à la fois comme outil et comme modèle de conceptualisation, contribuant à la lecture savante du texte littéraire. De manière similaire, le cinéma, et plus récemment la télévision, a été valorisé comme un vecteur permettant de redonner vie aux romans classiques du 19^e siècle. Des auteurs tels que Dumas, Balzac ou Hugo ont ainsi vu leurs œuvres rééditées suite à des adaptations cinématographiques, confirmant le rôle du médium audiovisuel dans la diffusion et la réappropriation des classiques littéraires (Demougin, 2002 : 56-57).

L'intégration de l'image dans l'enseignement contribue à un décloisonnement des disciplines, d'autant plus que la polysémie inhérente à toute image implique qu'elle ne peut être comprise en dehors d'un contexte et d'une démarche interprétative. Toute lecture d'images relève ainsi d'une pragmatique interprétative, mobilisant à la fois des indices perçus collectivement et des regards individuels. L'image offre la possibilité de travailler sur la multiplicité du réel, ce qui en fait un outil précieux dans ce que nous qualifierons de reconduite au réel. Elle permet à l'enseignant et aux élèves de construire le conflit interprétatif sans être soumis aux normes préétablies de la lecture littéraire. La lecture d'image implique une conversion du regard, c'est-à-dire la prise de conscience que la manière de voir d'un sujet est le fruit de son éducation, de l'intériorisation de schèmes perceptifs et de son expérience personnelle. Apprendre à regarder revient donc à apprendre à dialoguer avec autrui. Ainsi, apprentissages collectifs et individuels se conjuguent dans la lecture d'images, qui constitue une entrée en possession d'un langage, d'un savoir et d'une technique, dans un enseignement visant avant tout l'appropriation de soi. L'objectif est d'amener l'élève à différer ses interprétations, à intégrer de nouvelles représentations et à changer de point de vue lorsque cela est nécessaire (Demougin, 2002 : 58).

L'image valorise le voir et, par extension, la représentation et le point de vue, favorisant ainsi le développement des capacités métatextuelles nécessaires à toute lecture approfondie. Sa polysémie intrinsèque implique un travail interprétatif progressif : d'abord un raisonnement inférentiel, puis une interprétation plus élaborée. La confrontation du regard de chacun sur un même objet ou du regard d'un élève avec celui des autres favorise l'objectivation du sens et la prise de conscience des stratégies qui ont conduit à sa construction. Les divergences

d'interprétation instaurent un raisonnement abductif, refusant un sens préétabli, et renforcent l'attention portée aux indices présents dans l'image. À terme, cette démarche permet une construction du sens plus active, réfléchie et consciente de sa propre posture interprétative ainsi que de son objet (Demougin, 2002 : 59).

La lecture d'images ouvre un espace à la fois de lecture, d'invention et de distinction, proche de celui des ateliers d'écriture, des pratiques de lecture diversifiées ou des activités orales. L'image y occupe une place particulière par sa capacité à susciter une posture anthropologique et à engager un mode de lecture fondé sur une subjectivité assumée. Cette lecture suppose un travail sur les codes en présence, dont l'arbitraire et la nécessité apparaissent simultanément aux utilisateurs. L'objectif n'est donc pas tant de transmettre un savoir culturel que de développer une compétence lectorale (la capacité à comprendre l'image en acte, dans sa dynamique et ses potentialités, plutôt que comme un objet figé) (Demougin, 2002 : 60).

Dans leur étude portant sur *Le Père Goriot*, Hamdad et Hamdad mettent en évidence les avantages pédagogiques de l'usage d'une adaptation cinématographique. À travers ce roman, Balzac offre un portrait saisissant des mœurs sociales et des relations humaines dans le Paris du 19^e siècle, abordant des thèmes universels tels que l'ambition, l'amour filial ou la quête de reconnaissance sociale, tout en développant des personnages d'une grande complexité. La richesse narrative et la profondeur psychologique des personnages peuvent néanmoins constituer un défi pour les lecteurs contemporains. Dans ce contexte, l'adaptation télévisuelle réalisée en 2004 par Jean-Daniel Verhaeghe constitue une opportunité d'étudier comment le visionnage d'une œuvre cinématographique peut faciliter l'accès au texte littéraire et enrichir l'expérience de lecture. L'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma ou à la télévision ne se limite pas à une simple transposition textuelle sur un support visuel. Il s'agit d'un processus complexe de relecture, de prolongement ou de réinterprétation de l'œuvre originale, qui dépasse largement la répétition ou l'illustration du texte source. Cette démarche permet non seulement de rendre l'œuvre accessible à un public plus large, mais aussi de l'enrichir grâce aux spécificités du médium audiovisuel et à de nouvelles interprétations (Hammad et Hammad, 2024).

L'adaptation d'une œuvre littéraire peut également constituer un outil pédagogique privilégié pour approfondir la compréhension des thèmes et des enjeux du texte original. En traduisant les éléments littéraires en images, le cinéma introduit une dimension supplémentaire à l'analyse, transformant l'œuvre en un objet de réflexion qui combine lecture et expérience

visuelle. L'adaptation est ainsi un acte de traduction complexe, impliquant une réévaluation des significations et des contextes, et encourageant les étudiants à examiner les choix artistiques ainsi que leurs conséquences narratives. Cette approche favorise une exploration du texte à partir de la perspective visuelle et émotionnelle du film, permettant une compréhension plus riche et nuancée des thèmes abordés. L'adaptation ne se limite pas à la simple reproduction de l'intrigue. Elle constitue une véritable relecture de l'œuvre, révélant des aspects parfois invisibles dans le texte écrit. Par la transformation de scènes, de personnages ou de thèmes à travers le prisme cinématographique, le spectateur découvre de nouvelles perspectives sur les émotions et les conflits internes des personnages. Les choix de mise en scène, les interprétations des acteurs et les variations narratives mettent en lumière des dimensions subtiles du texte, telles que l'amour, la solitude ou la quête d'identité. Cette dynamique entre le texte et son adaptation audiovisuelle ouvre des pistes pédagogiques riches, offrant un cadre stimulant pour des discussions analytiques et critiques sur l'œuvre originale. Certaines œuvres littéraires emblématiques ont ainsi trouvé une seconde vie à travers le cinéma et la télévision. *Mort sur le Nil* d'Agatha Christie, adapté à plusieurs reprises, a su captiver les spectateurs grâce à ses intrigues complexes et ses personnages mémorables, la version de 2022 ayant été saluée pour sa mise en scène et son casting. De même, *Autant en emporte le vent* de Margaret Mitchell, adapté par Victor Fleming en 1939, demeure un classique intemporel, témoignant de la capacité du cinéma à prolonger la résonance culturelle des textes littéraires (Hamdad et Hamdad, 2024).

Les adaptations cinématographiques offrent une dimension nouvelle aux thèmes et aux personnages, facilitant leur exploration et leur compréhension. Le cinéma, par son recours à l'image, constitue un véritable soutien à la lecture des œuvres littéraires. Cette facilitation se manifeste de plusieurs manières. Tout d'abord, l'adaptation cinématographique ou télévisuelle permet une immersion directe dans l'univers du texte littéraire, ce qui simplifie l'approche de l'œuvre. Le caractère familier et immédiat de l'expérience visuelle offre aux spectateurs la possibilité de passer du connu à l'inconnu, renforçant leur confiance dans la lecture de textes parfois jugés complexes. Dans certains cas, la visualisation d'un film ou de séquences spécifiques stimule l'intérêt pour le texte, incitant les spectateurs à approfondir la lecture de l'œuvre originale. L'adaptation crée également un horizon d'attente pour la lecture, permettant aux spectateurs de formuler des hypothèses sur le développement de l'intrigue et sur les motivations des personnages, enrichissant ainsi leur expérience de lecture par un cadre de référence visuel. Par ailleurs, le cinéma contextualise la langue et la rend plus accessible : dialogues, interactions et représentations visuelles aident à saisir les nuances linguistiques et

culturelles, facilitant la compréhension des subtilités du texte. Les adaptations transmettent également des savoirs nouveaux, relatifs au contexte historique, géographique ou social du récit. Enfin, le film confronte les spectateurs à une lecture « autre », celle proposée par le réalisateur. Cette confrontation favorise la perception de la pluralité des interprétations possibles d'un texte littéraire et encourage l'expression d'une interprétation personnelle. L'adaptation cinématographique ou télévisuelle ne se limite donc pas à une simple transposition. Elle enrichit l'expérience de lecture en offrant des outils variés pour appréhender le texte. Cette complémentarité entre le texte et son adaptation visuelle est essentielle pour une compréhension plus riche et nuancée des œuvres littéraires (Hamdad et Hammad, 2024).

L'analyse de l'image, qu'elle soit fixe ou mobile, permet également de travailler la polysémie des discours (Bourdier, 2009 : 51). Elle présente également l'avantage d'être immédiatement compréhensible, car elle relève d'une forme de langage dont la signification paraît explicite. Les vertus du cinéma tiennent en partie au fait qu'il rend visibles des éléments que les élèves doivent habituellement imaginer. Il facilite la compréhension de notions esthétiques abstraites telles que la préciosité ou le romantisme, en donnant à voir concrètement des caractéristiques qui restent souvent difficiles à appréhender par le seul texte (Bourdier, 2009 : 54).

Laborde propose d'aller au-delà d'une approche strictement artistique de l'enseignement du cinéma, en suggérant son articulation avec une éducation aux médias. Cette perspective permettrait de dépasser le cadre de l'éducation artistique traditionnelle pour envisager d'autres formes d'apprentissage. Les pratiques émergentes qui jalonnent le quotidien des élèves contemporains justifient en effet de dépasser les seules considérations esthétiques afin d'engager une réflexion théoriquement plus solide, mobilisant des approches croisées : sociologiques, techniques, économiques et éthiques, appliquées à l'analyse des contenus audiovisuels (Laborde, 2018 : 119).

L'éducation aux médias se situe en dehors des doxas traditionnelles de l'enseignement culturel et artistique, tout en pouvant y être associée de manière complémentaire et fructueuse. Si l'enseignement du cinéma selon une approche purement artistique est historiquement plus ancien, largement défendu comme essentiel par les différents acteurs du système éducatif, il apparaît pertinent de s'appuyer sur cet élan pour élaborer une véritable didactique. Celle-ci se fonde non seulement sur l'étude des films, mais également sur la vaste circulation d'images qui caractérise l'espace social contemporain. Dans cette perspective, le cinéma se conçoit comme

un médium parmi d'autres et comme un média à part entière. Sur le plan pédagogique, cette orientation modifie non seulement l'objet d'analyse (passant de la recherche du sens symbolique d'une séquence filmique à l'étude des dispositifs sociotechniques et des contextes culturels et sociaux qui en conditionnent la production, la diffusion et la réception) mais aussi les modalités de l'enseignement. Les savoirs, savoir-faire et compétences associés à l'analyse filmique peuvent ainsi être redéfinis dans le cadre d'une séquence didactique. Cette ambition didactique ne se limite pas aux longs-métrages de fiction, mais peut s'étendre à d'autres contenus audiovisuels, tels que les séries télévisées, qui connaissent aujourd'hui un large succès. La méthodologie proposée, désignée comme « médiopragmatique », repose sur trois axes complémentaires que la séquence didactique doit articuler : l'analyse du contenu audiovisuel lui-même, l'étude de ses modalités d'encapsulation médiatique (en tant que médium et média), et l'examen de sa réception par le public (Laborde, 2018 : 120).

Cette approche se situe au croisement de plusieurs théories. La médiopragmatique prend en compte la circulation des contenus audiovisuels, en soulignant que les images se « délocalisent » et se « relocalisent » selon le médium qui les transmet et le média qui en assure la disponibilité, dans un contexte de réception déterminé par les coordonnées culturelles propres à chaque individu. Cette perspective, de nature interdisciplinaire, se présente davantage comme une méthodologie à vocation didactique que comme une théorie complète, dans la mesure où elle se contente d'articuler des théories et des pratiques d'analyse déjà existantes au sein de la sphère académique. Envisager le cinéma comme un média et un médium contribue également à renforcer son rôle en tant que vecteur de socialisation, favorisant des expériences collectives. Les contenus audiovisuels contemporains sont fréquemment échangés, remaniés, remixés et transformés en données communicationnelles, et ils s'inscrivent de plus en plus dans une culture et des usages communs. La pertinence pédagogique d'un questionnement portant sur les modes de production du sens et leurs variations selon les publics apparaît dès lors manifeste. L'axe principal des enseignements médiopragmatiques est résolument centré sur la réception. Plutôt que de chercher à déterminer « ce que veut dire le film », la médiopragmatique interroge la nature des publics et les modalités de leur expression dans leur diversité. Le spectateur n'est plus considéré comme une entité virtuelle ou purement théorique, ni comme une simple altérité assimilable à soi-même. Le « sujet-spectateur » de la médiopragmatique peut être étudié à travers des recherches empiriques, telles que les études de réception ou l'analyse des « communautés interprétatives » (Laborde, 2018 : 120-121).

Chaque contenu audiovisuel, y compris les plus marginalisés ou jugés « illégitimes », peut faire l'objet d'une approche médio-pragmatique. Toutefois, cette approche doit avant tout s'inscrire dans un projet pédagogique clairement défini, plutôt que de se déployer de manière exhaustive selon toutes ses orientations théoriques. Il demeure néanmoins possible d'enrichir le processus de connaissance, dans la mesure où cette méthode permet d'en appréhender la complexité (Laborde, 2018 : 123).

Une autre approche possible est celle de la médiaculture. Souvent représentée dans les études par la télévision, la médiaculture est fréquemment stigmatisée dans le discours scolaire, perçue comme un objet culturel « illégitime ». Cependant, elle peut constituer un levier pédagogique efficace en classe de français, en permettant aux élèves de transférer leurs pratiques culturelles personnelles vers des pratiques scolaires, tout en facilitant l'appropriation de la culture savante, indépendamment de leur origine socioculturelle. La prise en considération de la médiaculture dans l'enseignement du français offre ainsi l'opportunité de favoriser une diversité culturelle mieux adaptée aux nouveaux publics d'élèves, souvent peu familiers avec la littérature traditionnelle. Cette approche trouve sa légitimité dans le fait que la médiaculture est largement nourrie de références culturelles reconnues, comme en témoignent le grand nombre d'œuvres littéraires adaptées au cinéma ou à la télévision. Ces adaptations reposent souvent sur des structures narratives héritées de la littérature, notamment celles du roman-feuilleton du 19^e siècle, et plus particulièrement sur le principe de la sérialité. En ce sens, le cinéma et la télévision peuvent contribuer à la transmission de la culture savante en la réactualisant dans des contextes familiers, proches de l'expérience quotidienne des élèves, et ainsi plus accessibles pour un premier contact avec ces contenus (Bertucci et Chemblette, 2009 : 27-28).

Les deux chercheuses prennent pour exemple la série *Oz*, qui offre, à travers ses références, une illustration contemporaine des mythes grecs. Bertucci et Chemblette mettent en lumière, chez Racine, la force tragique de la promiscuité familiale et sa fonction dramaturgique dans la représentation des passions humaines. De manière analogue, les détenus d'*Oz* se croisent dans Emerald City comme les personnages raciniens sur scène, séparés uniquement par une cloison, et leur incarcération les enferme dans une solitude comparable à celle des héros tragiques. Dans cet espace, les personnages se croisent continuellement sans se chercher, l'organisation spatiale fonctionnant comme « le sanctuaire de famille » ou « la cage centrale », témoignant ainsi de la présence d'une référence à la tragédie. D'autres dimensions littéraires

peuvent également être mobilisées pour analyser *Oz*, notamment la représentation d'un certain déterminisme social et la perception de classes dangereuses, évoquant le naturalisme de la fin du 19^e siècle. Le thème de la « fêlure héréditaire », central chez Zola, est ici omniprésent, et la série véhicule une critique sociale et politique forte (Bertucci et Chemblette, 2009 : 33-34). Cet exemple montre que l'analyse d'une série ou d'une production audiovisuelle peut constituer un point d'entrée pertinent pour explorer des thématiques littéraires ou des contenus étudiés dans le cadre du cours de français.

1.8. Les obstacles à l'enseignement du cinéma

Plusieurs obstacles semblent freiner l'intégration effective de l'éducation au cinéma et à l'audiovisuel dans les établissements scolaires. Au premier rang figure la question du temps disponible pour un tel enseignement, véritable enjeu tant les enseignants doivent déjà composer avec des programmes chargés dans leur discipline d'origine. Cette contrainte est étroitement liée aux examens auxquels les élèves sont soumis. En effet, bien que le cinéma soit désormais présent dans la majorité des programmes, les épreuves terminales n'y accordent encore aucune place significative. Les enseignants, soucieux de la réussite de leurs élèves, se voient donc contraints de limiter l'étude du cinéma et de l'audiovisuel à des usages instrumentaux, utiles à l'enseignement de leur discipline. En l'absence de plages horaires dédiées et d'examens spécifiques, il est souvent difficile d'introduire le cinéma dans les classes autrement que comme support disciplinaire. Les dispositifs tels que les sorties au cinéma ou la venue d'artistes en classe constituent certes des opportunités, mais le facteur temporel limite leur mise en œuvre. Cette contrainte est particulièrement sensible pour les enseignants de français, le manque de temps formellement consacré à l'éducation au cinéma et à l'audiovisuel expliquant en grande partie l'instrumentalisation des films à des fins disciplinaires. Le refus de constituer le cinéma en discipline à part entière, alors qu'il pourrait servir à dépasser les carcans disciplinaires, accentue cette tension. Les enseignants restent évalués sur leurs disciplines ce qui crée un écart entre les exhortations officielles à décloisonner et la réalité de l'enseignement. Ainsi, la tentative de dépasser la forme scolaire traditionnelle se heurte aux structures persistantes qui caractérisent celle-ci (Degryse, 2021 : 23).

Un second obstacle réside dans la formation des enseignants, encore très hétérogène malgré certaines avancées. Si des progrès sont observables, tant dans la formation initiale que continue, ainsi que dans les possibilités d'autoformation, la diversité des parcours demeure importante. Dans la formation française, quelques enseignants ont bénéficié d'un cursus complet en cinéma à l'université, ou ont choisi l'option cinéma lors du CAPES ou de l'agrégation interne. D'autres se sont formés via les dispositifs proposés par les DAAC (délégation académique aux arts et à la culture), ou par la pratique personnelle (vision de films et lecture d'ouvrages spécialisés), acquérant ainsi des bases solides. Néanmoins, beaucoup d'enseignants n'ont jamais suivi de formation spécifique, ni initiale ni continue, et peu d'institutions proposent des modules systématiques de didactique de l'image cinématographique. Les formateurs spécialisés restent rares, de même que les enseignants ayant suivi un parcours académique et professionnel significatif dans le domaine du cinéma et de l'audiovisuel (Degryse, 2021 : 23-24).

Le développement des dispositifs d'éducation au cinéma a pu laisser croire que le cinéma avait pleinement trouvé sa place à l'école. En réalité, cette insertion demeure largement superficielle. Les enjeux liés à l'éducation au cinéma, notamment en termes de formation du citoyen, sont tels qu'il est regrettable que l'école ne parvienne pas encore à garantir à chaque élève l'acquisition d'une culture de base dans ce domaine (Degryse, 2021 : 25-26).

Comme l'a finement observé Jan Baetens, les adaptations populaires tendent à devenir de plus en plus insensibles au médium ce qui peut à terme, altérer les liens faits entre l'œuvre littéraire et son adaptation sur grand écran. Le contenu le plus approprié à l'adaptation est par conséquent, celui qui se laisse facilement transférer d'un médium à un autre. De plus, certaines adaptations ne se prêtent pas toujours à un enseignement accessible et compréhensible en milieu scolaire. *La Métamorphose* constitue un exemple de ce que Baetens désigne comme des « fictions indociles ». C'est-à-dire des fictions verbales qui résistent à la visualisation, à l'adaptation et au transfert transmédiatique. La narration, en effet, à la fois provoque et empêche une lecture mimétique, le narrateur évitant de fixer l'attention du lecteur sur la nature exacte de la métamorphose. L'efficacité de *La Métamorphose* en termes de réception et de lecture repose notamment sur le caractère graduel des oppositions, polaires dans la logique du monde réel (humain/non humain), et sur l'hybridité interspécifique de la nouvelle forme de Gregor, ce qui explique la résistance du texte à toute adaptation ou transfert médiatique. Souvent considérée comme relevant du « réalisme fantastique » ou du « réalisme magique », l'œuvre de Kafka

présente une caractéristique typique de la fiction moderniste. Le subjectif, ou idiosyncrasique, y est présenté comme la « réalité objective » ou est fermement ancré dans celle-ci, brouillant ainsi le concept même d'objectivité. Dans la fiction moderniste, le monde extérieur peut être perçu comme prenant « la forme d'une construction radicalement subjective » (Grishakova, 2013 : 404-405). Il convient dès lors à l'enseignant de bien s'assurer que l'adaptation cinématographique choisie demeure adéquate et pertinente pour une analyse filmique.

Si les œuvres et les images cinématographiques ne sont pas nécessairement perçues comme illégitimes dans la classe de français, la question de la définition du type d'interprétation à développer (qu'il s'agisse de films, d'extraits ou d'images cinématographiques) constitue également un obstacle important pour les enseignants (Bourdier, 2009 : 54).

Bourdier préconise le développement d'un esprit critique permettant de concevoir le film comme un discours élaboré à des fins esthétiques, doté d'une complexité intrinsèque résultant de choix propres à une démarche de réception-interprétation. Cette perspective tend à confondre l'œuvre cinématographique et l'œuvre littéraire, ou plus précisément à faire disparaître les spécificités du cinéma en raison de l'application d'un schéma d'interprétation issu des études littéraires, considéré comme légitime dans ce champ. Une telle confusion souligne la nécessité d'une véritable formation des enseignants de français dans le domaine du cinéma. Cette approche met en évidence l'importance des facteurs subjectifs et partagés qui impliquent les élèves-spectateurs dans un rapport d'illusion référentielle aux images cinématographiques, ainsi que des indices perceptifs et psychologiques de réalité propres à l'image en mouvement, sans oublier les phénomènes de participation affective, paradoxalement favorisés par l'immatérialité de l'image filmique. Elle permet également de dépasser l'idée selon laquelle l'esprit critique des élèves consisterait à se détacher psychiquement du film, en soulignant au contraire la nécessité d'un engagement réflexif et analytique dans la réception des images (Bourdier, 2009 : 56).

Toute image se caractérise par sa dynamique, sa complexité, sa contradiction et son ambiguïté. La reconnaissance de l'incomplétude de toute lecture de l'image impose une prudence méthodologique, d'autant plus nécessaire que tout regard repose sur une subjectivité, laquelle nécessite en retour une démarche d'objectivation (2002 : 60).

1.9. Les représentations des élèves sur le cinéma

Les adaptations cinématographiques occupent aujourd'hui une place croissante dans le paysage audiovisuel. En France, près d'un film sur cinq résulte d'une adaptation littéraire, qu'elle soit française ou étrangère. Si de nombreux travaux, dans des domaines aussi variés que la narratologie, le droit ou le marketing, se penchent sur les adaptations cinématographiques, peu d'études abordent la question de la perception et de la représentation de ces adaptations du point de vue des publics (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

Une étude de terrain menée par Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak apporte des éléments précieux pour compléter notre réflexion sur le cinéma. Selon cette enquête, le cinéma est principalement perçu par les étudiants comme une pratique sociale et de loisir. Ces derniers se rendent régulièrement au cinéma, généralement un peu plus d'une fois par mois, et privilégient les blockbusters américains, les films d'action et les comédies françaises, ainsi que les films comportant des effets spéciaux. Le cinéma est donc davantage associé à une sortie collective, notamment familiale, qu'à une pratique culturelle individuelle ou réflexive. Les choix de films sont souvent orientés vers des œuvres susceptibles de plaire à l'ensemble du groupe. Par ailleurs, les jeunes regardent beaucoup de séries, principalement via des plateformes de streaming. Cette tendance se retrouve dans les enquêtes sur les pratiques cinématographiques des jeunes. Selon l'étude commanditée par le CNC (Centre national du cinéma et de l'image animée) en 2015, les 15-24 ans représentent 16,6 % des spectateurs de cinéma alors qu'ils constituent seulement 12,3 % de la population française. Le cinéma demeure ainsi leur première sortie culturelle, ce qui confirme son rôle central dans leurs pratiques de loisirs et dans l'accès aux contenus audiovisuels (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

La majorité des étudiants interrogés conçoivent une hiérarchie culturelle dans laquelle le livre occupe le sommet. Cette perception semble liée à une vision très scolaire de l'objet livre et influence fortement leurs jugements sur les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires. Ainsi, lorsqu'on les interroge sur l'hybridité de cet objet culturel, ce n'est pas la diversité des formes possibles qui est immédiatement évoquée, mais plutôt leur gémellité. Pour la plupart des étudiants, il est essentiel que le film constitue une reproduction quasi exacte du livre (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

Si les étudiants considèrent l'adaptation cinématographique comme une transposition fidèle d'une œuvre littéraire, ils ne revendiquent pas pour autant qu'elle constitue un calque parfait et reconnaissent les différences existant entre le livre et le film. Ces différences concernent principalement les parties descriptives du texte, notamment celles relatives aux lieux ou aux personnages. L'image est perçue comme un substitut aux descriptions longues, ce qui permet la suppression de certains éléments narratifs présents dans le livre. Les raisons invoquées pour ces modifications sont avant tout d'ordre technique, le film étant nécessairement plus court que l'ouvrage littéraire (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

Le film, grâce à l'image, permet de se passer d'une grande partie des descriptions présentes dans le texte littéraire. L'image, en raison de sa force significative plus immédiate, autorise également des ellipses temporelles plus importantes et plus fréquentes. Si le temps long nécessaire à la lecture d'un livre (en moyenne entre six et huit heures) offre un contenu plus dense, il se heurte aux limites du temps de loisir dont disposent les étudiants. À l'ère du numérique, le temps consacré aux écrans entre en concurrence avec d'autres pratiques culturelles, entraînant une logique de consommation culturelle soumise à un impératif de rentabilité (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

En raison de leur représentation selon laquelle le film devrait constituer une copie fidèle de l'œuvre littéraire, les étudiants considèrent le film comme un substitut du livre et adoptent un regard fantasmé sur les relations de réciprocité entre ces deux formes culturelles. Pour la plupart, le succès de l'un est perçu comme garant du succès de l'autre. Ils supposent ainsi que le lecteur d'un livre sera nécessairement le spectateur de son adaptation cinématographique, et réciproquement, alors que ces hypothèses ne correspondent que très partiellement à leurs propres pratiques culturelles (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

Un autre paradoxe apparaît dans la perception des élèves. Sur l'échelle de la légitimité culturelle, le livre occupe clairement une position supérieure au film, tout en étant souvent envisagé comme un potentiel scénario de film ou comme un produit dérivé de l'adaptation cinématographique. Certains élèves vont jusqu'à considérer ces deux formes culturelles comme substituables et apprécient la possibilité de réaliser une économie de temps et de réflexion en visionnant le film plutôt qu'en lisant le livre (Clerc-Florimond et Lacôte-Gabrysiak, 2018).

1.10. Les représentations des enseignants sur le cinéma

L'étude de terrain menée par Philippe Bourdier entre 2001 et 2006 apporte un éclairage intéressant sur la perception qu'ont les enseignants du cinéma et de son usage dans l'enseignement. Cette enquête révèle que les enseignants entretiennent une relation ambivalente avec le cinéma, explicable par plusieurs facteurs. Les enseignants de français interrogés manifestent une conception paradoxale de l'image cinématographique : pour une large majorité d'entre eux (74 %), l'image résulte de choix esthétiques, émane d'une composition et possède une signification fondée sur des intentions artistiques. Elle constitue ainsi, selon eux, un moyen privilégié d'accès à la compréhension du contenu (Bourdier, 2009 : 54).

Dans les représentations des enseignants concernant les fonctions de l'image, apparaît une distinction nette entre le mode épistémique et le mode esthétique de l'image. Cependant, l'articulation et la mise en cohérence de ces deux modes semblent souvent se faire par ce que Bourdier qualifie de « confiance abusive ». Cette notion est mobilisée par 42 % des enseignants interrogés pour caractériser le lien qui unit élèves et images animées. En effet, que le film soit perçu comme une production dont la signification et les valeurs demeurent incomplètes sans l'interprétation du spectateur, qu'il résulte d'une composition guidée par un parti pris d'auteur, ou qu'il impose une représentation du réel censée être fidèle à son modèle, l'image cinématographique est majoritairement considérée comme trompeuse (78 %). L'introduction du cinéma dans les pratiques scolaires vise dès lors à rompre ce rapport de confiance abusive envers l'image. Les enseignants avancent peu l'idée que le spectateur, en particulier l'élève, puisse adopter un regard actif et critique, sachant que ses pratiques sociales l'exposent à de multiples formes d'écran. La majorité des enseignants de français ne conçoivent donc pas l'étude des films en classe comme une opportunité de placer les élèves en position de sujets agissants dans la réception. Ils lui assignent plutôt l'objectif de démystifier les pouvoirs de l'image. De surcroît, en pensant la didactique du film essentiellement en termes d'éducation à l'image, ces enseignants semblent peu attachés à la transmission des références culturelles, pourtant fondamentales pour orienter l'enseignement secondaire (Bourdier, 2009 : 55-56).

C'est pourquoi certains enseignants considèrent avant tout le film comme un outil destiné à illustrer l'étude d'un texte théâtral ou à compenser l'impossibilité pour leurs élèves d'assister à une représentation théâtrale, en leur fournissant une visualisation d'une mise en scène (15 % des enseignants interrogés) (Bourdier, 2009 : 54).

Dans les représentations des enseignants de français, lorsque des conflits d'interprétation surgissent, ils sont perçus comme résultant du décalage entre le sens produit par l'écriture filmique et les capacités de compréhension individuelle de chaque élève, et non des différences d'interprétation entre spectateurs. La compréhension et l'interprétation d'un film sont envisagées comme des processus de réception personnels, solitaires et silencieux. Cette conception conduit certains enseignants à limiter les échanges oraux en classe et à privilégier des formes d'exploitation pédagogique des projections cinématographiques centrées sur l'élève individuel : questionnaires de compréhension, lecture de documents d'accompagnement relatifs à la genèse des films ou à des aspects biographiques (Bourdier, 2009 : 57).

Le cinéma semble néanmoins conférer un sens particulier à l'enseignement du français dans le second degré aux yeux des enseignants qui en ont la charge. Cette opinion s'exprime parfois directement, mais le plus souvent par la formulation d'arguments justifiant l'intégration des films dans le cours de français. Le premier argument relève du caractère contemporain du cinéma, appréhendé surtout du point de vue du médium plutôt que des pratiques culturelles : considérer que fréquenter le cinéma ou visionner des films et des extraits pour en faciliter la compréhension constitue une pratique culturelle caractéristique de notre époque, et que l'école devrait en tenir compte, ne fait pas consensus. Le second argument est d'ordre institutionnel. Depuis 1995, les programmes de français recommandent l'usage des images, notamment filmiques, afin de développer la maîtrise des langages et les capacités générales de compréhension de documents. Enfin, le troisième argument s'inscrit dans une dialectique ancienne opposant étude analytique et divertissement social propres aux arts du spectacle. L'introduction du cinéma dans l'enseignement participe à donner du sens aux textes littéraires, qui apparaissent ainsi comme nécessitant une analyse approfondie, tandis que les films permettraient une compréhension plus immédiate. La réception d'un film relève avant tout de la reconnaissance d'une expérience visuelle, tant émotionnelle que cognitive. La satisfaction de l'élève découlerait de la familiarité de cette expérience dans une image répétitive, reconnaissable et donc maîtrisable (Bourdier, 2009 : 58).

Dans le cadre de l'adaptation d'œuvres littéraires, le recours aux films, que ce soit par le visionnage d'extraits en classe ou par l'analyse d'images cinématographiques apparaît comme un levier pour favoriser la lecture littéraire. Il permet de stimuler la curiosité des élèves à l'égard des œuvres adaptées et de prolonger leur étude en offrant une réappropriation du sens à travers un moyen d'expression artistique distinct (Bourdier, 2009 : 58-59).

2. Présentation des résultats

2.1. Éléments de cadrage méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude descriptive à visée compréhensive (Dufays, 2001 : 9). Ce travail cherche à décrire un phénomène éducatif particulier : le rapport que les élèves et les enseignants de l'enseignement secondaire entretiennent avec l'analyse filmique. Ce travail d'étude cherche également à décrire et identifier les représentations des élèves et des enseignants vis-à-vis du cinéma comme médiation de la littérature, et à comprendre les interactions et les dynamiques pédagogiques qui en découlent.

Afin de cerner au mieux l'ensemble des objectifs cités précédemment, l'approche adoptée sera qualitative et quantitative (Dufays, 2001 : 9). Elle vise à observer des pratiques réelles, à analyser des interactions pédagogiques en situation de classe, tout en cherchant à dégager les mécanismes sous-jacents aux choix didactiques. L'objectif est de produire des connaissances transférables pour améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage, particulièrement en ce qui concerne l'exploitation pédagogique des adaptations cinématographiques.

Le mémoire étudie deux échantillons constitués selon les profils des participants. La constitution de ces échantillons se réalise selon un processus précis. Cette étude mobilise deux types d'échantillonnage : un échantillon large destiné aux questionnaires (quantitatif) et un échantillon restreint pour les observations de classes (qualitatif). Le mode de sélection retenu est l'échantillonnage aléatoire simple, qui permet à chaque membre de la population ciblée d'avoir une chance égale d'être sélectionné (Dufays, 2001 : 14). Ce choix vise à garantir la représentativité des données recueillies, en particulier dans le cadre des questionnaires. En fonction des caractéristiques de la population rencontrée, une stratification pourra être envisagée (par exemple, selon le type d'enseignement : général, technique ou professionnel).

Le questionnaire destiné aux enseignants se structure de manière implicite en plusieurs ensembles thématiques cohérents. Dans un premier temps, il recueille des données sociodémographiques et professionnelles visant à situer les répondants, notamment à travers des variables telles que le genre, l'ancienneté dans la profession, le niveau d'enseignement, la formation académique, ainsi que le contexte institutionnel et socio-économique de

l'établissement et du public scolaire. Une seconde section porte sur le rapport personnel des enseignants au cinéma, appréhendé à travers leur intérêt pour ce médium et leurs habitudes de consommation audiovisuelle. Le questionnaire aborde ensuite les pratiques pédagogiques effectives, en interrogeant l'intégration du cinéma ou d'extraits vidéo en classe, leur fréquence d'utilisation, la nature des supports mobilisés, la durée des séquences exploitées, ainsi que le recours au film comme point d'entrée dans l'étude d'œuvres littéraires. Les objectifs pédagogiques poursuivis font l'objet d'un autre volet, qui examine les finalités assignées à ces usages (compréhension, motivation, analyse) ainsi que la valeur ajoutée attribuée au cinéma dans l'enseignement de la littérature. Par ailleurs, une section est consacrée aux perceptions des enseignants quant aux effets de ces dispositifs sur les élèves, notamment en ce qui concerne leurs réactions et leur compréhension des œuvres étudiées. Le questionnaire explore également les dimensions liées à la formation et aux compétences professionnelles, en s'intéressant à la formation reçue, à la maîtrise des outils techniques d'analyse filmique (tels que la sémiologie de l'image ou le vocabulaire technique) et au sentiment de compétence personnelle. Enfin, les obstacles rencontrés et les besoins exprimés sont investigués afin d'identifier les freins à l'intégration du cinéma et les ressources susceptibles de soutenir son usage. Des questions ouvertes complètent l'ensemble, offrant aux enseignants la possibilité de développer des exemples concrets, de justifier leurs pratiques pédagogiques ou d'évoquer des projets non réalisés.

Le questionnaire destiné aux élèves, a pour objectif de recueillir des données relatives aux pratiques, aux représentations et aux effets du cinéma dans un cadre éducatif, en accordant une attention particulière à l'expérience des répondants. Sa structure repose sur une organisation progressive, articulée autour de plusieurs axes thématiques. La première section porte sur les variables de cadrage et rassemble des informations générales permettant de situer le profil des répondants (âge, niveau scolaire, filière, etc.). La section suivante examine le rapport au cinéma et, plus largement, aux supports audiovisuels, en explorant à la fois l'intérêt pour ces médias et les habitudes de consommation (films, séries, plateformes numériques). Un troisième axe est consacré aux pratiques de lecture, abordées à travers la fréquence hebdomadaire ainsi que les perceptions des élèves quant à la lecture chez les jeunes. L'enquête se poursuit par une section dédiée à l'expérience pédagogique, qui interroge l'exposition au cinéma en contexte scolaire, les types d'activités proposées (visionnage, analyse, comparaison), ainsi que leur fréquence et leurs modalités de mise en œuvre. L'articulation entre cinéma et littérature constitue un autre volet central du questionnaire. Celui-ci examine notamment

l'usage du film comme outil de compréhension des œuvres, les liens perçus entre texte et image, ainsi que les préférences des élèves en matière de supports. Une section ultérieure s'intéresse aux perceptions et aux effets sur les apprentissages, en questionnant la compréhension des œuvres, la motivation et l'engagement en classe. Par ailleurs, les préférences des élèves sont explorées à travers leur positionnement quant aux modalités d'apprentissage, ainsi que leur appréciation de l'efficacité et de l'utilité du cinéma dans l'enseignement du français. Enfin, des questions ouvertes offrent aux répondants la possibilité d'exprimer un point de vue personnel, de formuler des solutions d'amélioration et de proposer des pistes pédagogiques. Dans son ensemble, le questionnaire se distingue par une construction cohérente et progressive, allant du profil des répondants à leurs pratiques et représentations, en passant par leur expérience scolaire. Il vise ainsi à appréhender la manière avec laquelle les élèves perçoivent l'usage du cinéma, à en analyser les effets sur les apprentissages et à identifier les modalités pédagogiques les plus pertinentes.

La diffusion des deux questionnaires a été organisée selon des modalités similaires. Le questionnaire destiné aux enseignants a été diffusé via le réseau social Facebook. De la même manière, le questionnaire à destination des élèves a été partagé sur cette même plateforme. Il convient également de préciser que, dans le cadre des observations menées sur le terrain, ce questionnaire a été directement transmis par mes soins aux élèves afin de faciliter leur participation et d'encourager le recueil des réponses.

Ces deux questionnaires ont été élaborés en collaboration étroite avec la promotrice, Séverine De Croix. Les questions ont été conçues de manière à appréhender au plus près les pratiques effectives des enseignants et des élèves et à permettre l'établissement de profils susceptibles de faire émerger des tendances. Sa construction progressive suit une logique structurée, allant de la caractérisation des répondants à l'analyse de leur rapport au cinéma, de leurs pratiques pédagogiques, de leurs représentations, jusqu'aux contraintes rencontrées. L'objectif global est de dresser un état des lieux des usages du cinéma en contexte scolaire, de comprendre les représentations associées à ce médium et d'identifier les conditions susceptibles d'en favoriser l'intégration pédagogique.

La sélection des profils des participants s'opère selon deux catégories distinctes. La première a lieu au sein d'élèves de l'enseignement du secondaire, âgés de 14 à 18 ans, inscrits dans les 2^e et 3^e degrés. Ce choix s'explique par la présence, à ce niveau, d'une exposition plus

poussée à la lecture d'œuvres littéraires et à l'analyse filmique. La seconde s'effectue auprès des enseignants de français exerçant dans l'enseignement secondaire, tous degrés confondus.

Les données collectées revêtent deux natures différentes, quantitatives et qualitatives afin de croiser les points de vue et d'aboutir à une compréhension fine du phénomène étudié. Les données quantitatives incluront des données chiffrées issues des questionnaires, des données comportementales, des données psychographiques ainsi que des données d'intention. Les données qualitatives, quant à elles, seront recueillies au moyen de réponses à développement ouvert dans les questionnaires, d'observations en classe et de documents pédagogiques. Les questionnaires comporteront également des questions à la fois fermées et ouvertes, afin de permettre une diversité des réponses et une exploration en profondeur des représentations.

L'analyse de ces questionnaires s'effectuera selon deux traitements particuliers. L'un quantitatif s'intéresse aux statistiques descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) à partir des données issues des questionnaires. Il inclut aussi une analyse comparative entre différents profils. L'autre, qualitatif, analyse le contenu des réponses ouvertes et vise au repérage de récurrences, à une catégorisation des représentations ainsi qu'une mise en évidence des tensions, des discours dominants ou divergents.

L'observation des pratiques effectives relatives à l'utilisation du cinéma en classe s'effectue quant à elle de la manière suivante. L'étude a été menée au sein de trois classes de 4^e secondaire. Parmi celles-ci, deux classes sont encadrées par un même enseignant. Cette configuration permet à la fois d'observer des pratiques pédagogiques au sein des classes d'un même enseignant et de mettre en évidence d'éventuelles variations entre enseignants. La troisième classe offre la possibilité d'introduire une dimension comparative supplémentaire. Elle permet d'examiner si les résultats observés sont liés uniquement à l'intervention ou s'ils dépendent aussi du style de l'enseignant. De plus, trois classes permettent une certaine diversité d'échantillon. Même si elles sont dans le même niveau scolaire, il peut y avoir des différences de profils d'élèves (niveau académique, dynamique de groupe, motivation). Cela est d'autant plus intéressant au moment de vouloir interpréter et dégager d'éventuelles tendances. Ces observations ont été réalisées en condition réelle, directement en classe, afin de garantir l'authenticité des situations pédagogiques analysées. L'enseignant dispense un cours consacré au cinéma et à l'analyse filmique, en s'appuyant sur un support de type PowerPoint (voir Annexe 3). L'observation se veut non participante. Le chercheur adopte ici une posture discrète

et n'intervient pas dans le déroulement du cours. Cette posture vise à limiter les biais liés à la présence de l'observateur et à préserver la spontanéité des interactions pédagogiques.

Les données ont été recueillies à partir de plusieurs séances d'observation. Elles sont exclusivement qualitatives et reposent sur deux outils principaux. La prise de notes où des notes détaillées ont été consignées au fil des observations afin de rendre compte du déroulement des séances, des interactions entre l'enseignant et les élèves, ainsi que des réactions de ces derniers (voir Annexe 4). Et une grille d'observation constitué d'un tableau afin de cibler des points d'attention spécifiques (voir Annexe 5). Cette grille permet d'assurer une certaine systématisme dans la collecte des données et de faciliter la comparaison entre les différentes séances et classes. Cette grille repose sur un barème d'évaluation gradué de 0 à 10, permettant de qualifier les comportements observés selon une échelle allant de l'inadmissible au niveau parfait. Cette gradation favorise une analyse nuancée des pratiques et attitudes observées en classe, tout en assurant une certaine standardisation de l'évaluation. La grille est structurée en deux grands axes d'observation. Le premier concerne les comportements des élèves durant les phases d'enseignement en classe, notamment leur capacité d'écoute, leur prise de notes, leur participation orale ainsi que leur propension à poser des questions. Le second axe porte sur les moments de mise en activité, incluant l'engagement dans les tâches, le respect des consignes, la concentration, la collaboration entre pairs, ainsi que l'intérêt manifesté pour les contenus abordés, en particulier les éléments liés au langage cinématographique. Chaque indicateur est accompagné d'une cotation chiffrée ainsi que de remarques qualitatives permettant de contextualiser l'évaluation et d'apporter des éléments explicatifs complémentaires. L'ensemble du dispositif vise ainsi à croiser données quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une lecture plus fine des dynamiques de classe et du degré d'implication des élèves dans les apprentissages proposés.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique. Celle-ci consiste à identifier, regrouper et interpréter des unités de sens récurrentes dans les observations. Mais aussi à repérer les pratiques pédagogiques récurrentes dans l'utilisation du cinéma en classe ainsi qu'analyser l'influence de ces pratiques sur l'engagement des élèves, à partir des indices observables en situation. Les données issues des notes et de la grille d'observation sont croisées afin de renforcer la validité de l'analyse.

2.2. Le cinéma en classe de français : les représentations et pratiques déclarées des enseignants du secondaire supérieur

2.2.1. Profil sociodémographique et professionnel des enseignants

Les premiers résultats analysés concernent le profil des enseignants. L'enquête a permis de recueillir 28 réponses où 85,7 % des répondants sont des femmes et 14,3 % des hommes.

L'ancienneté des répondants dans l'enseignement apparaît particulièrement hétérogène. 10,7 % disposent de 0 à 5 années d'expérience, 7,1 % de 6 à 10 ans, 17,9 % de 11 à 15 ans, 21,4 % de 16 à 20 ans, tandis que 14,3 % se situent respectivement dans les tranches de 21 à 25 ans, 26 à 30 ans et 31 à 35 ans. La quasi-totalité exerce dans l'enseignement général (96,4 %), contre une minorité dans l'enseignement technique (3,6 %).

En ce qui concerne la formation initiale, la grande majorité des enseignants (89,3 %) est titulaire d'un master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique. Les autres parcours restent marginaux. 3,6 % possèdent un master à finalité approfondie, 7,2 % un bachelier en enseignement secondaire (français – langues et lettres romanes), 3,6 % un master à finalité spécialisée (édition, FLE, arts et spectacle) et 3,6 % un master en journalisme. À préciser que ce dernier est complémentaire à un master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique.

L'indice socio-économique des établissements fréquentés par ces enseignants se révèle globalement homogène, se concentrant principalement entre 12 (33,3 %) et 14 (29,6 %), avec des occurrences plus faibles pour les indices 10 (7,4 %), 15 (3,7 %), 16 (11,1 %) et 17 (3,7 %). Parmi les répondants ne disposant pas de cette information, certains en proposent une estimation (3,7 % le jugent moyen, 3,7 % faible), tandis que d'autres déclarent l'ignorer totalement (3,7 %).

S'agissant du profil socio-économique des élèves, 92,6 % des enseignants estiment que ceux-ci relèvent majoritairement de la classe moyenne, 17,9 % évoquent un milieu aisé et 7,1 % un milieu défavorisé. La possibilité de sélectionner plusieurs catégories explique que la somme des pourcentages excède 100 %. Il convient également de souligner qu'aucun répondant n'a mentionné la présence d'élèves à besoins spécifiques.

Enfin, la très grande majorité des enseignants relève de l'enseignement libre (96,4 %), contre 3,6 % pour l'enseignement officiel, aucun ne dépendant du secteur privé.

Ces éléments dressent ainsi un panorama du profil des enseignants, de leur trajectoire professionnelle et du contexte institutionnel dans lequel ils exercent. L'analyse se tourne désormais vers leurs pratiques personnelles, ainsi que vers leur rapport au cinéma et les modalités de son intégration dans les cours de français.

2.2.2. Habitudes et pratiques de consommation cinématographique

L'analyse des pratiques et des représentations des enseignants à l'égard du cinéma met d'abord en évidence une disposition très favorable à ce média. En effet, 67,9 % des répondants déclarent beaucoup apprécier le cinéma, tandis que 32,1 % l'apprécient assez bien. Cette adhésion unanime suggère que le cinéma constitue un référent culturel partagé, susceptible de favoriser son intégration dans les pratiques pédagogiques, du moins sur le plan des dispositions individuelles.

Cet attrait pour le cinéma se reflète dans les habitudes de consommation. La moitié des enseignants consacre entre 9 et 14 heures par semaine aux films et séries, contre 28,6 % entre 5 et 8 heures et 21,4 % entre 2 et 4 heures. Ces résultats indiquent que le cinéma et, plus largement, les contenus audiovisuels occupent une place importante dans le temps libre des enseignants, ce qui pourrait, en théorie, nourrir leur exploitation didactique. Toutefois, cette forte consommation ne se traduit pas mécaniquement en pratiques pédagogiques.

2.2.3. Usages pédagogiques du cinéma et perceptions de l'analyse filmique en classe

En effet, l'intégration du cinéma en classe demeure relativement modérée. Si 60,7 % des enseignants déclarent y recourir une à deux fois par mois, seuls 3,6 % l'utilisent plus régulièrement (3 à 5 fois), et 10,7 % de manière encore plus fréquente (6 à 10 fois), tandis qu'un quart des répondants n'y recourt jamais. Cette distribution révèle un décalage entre l'intérêt personnel pour le cinéma et son usage effectif en classe. Il convient de souligner que la

proportion d'enseignants déclarant ne jamais recourir au cinéma en contexte pédagogique se concentre principalement parmi ceux disposant d'une ancienneté professionnelle comprise entre 21 et 35 années. Cette tendance pourrait s'interpréter à l'aune de leur trajectoire de formation initiale, au sein de laquelle le cinéma ne constituait pas un objet d'apprentissage et n'était pas encore implanté comme aujourd'hui au sein de l'enseignement.

Les objectifs poursuivis par les enseignants lorsqu'ils mobilisent le cinéma confirment néanmoins son potentiel pédagogique. Les réponses mettent principalement en avant le développement de l'esprit critique et l'illustration des contenus théoriques (8 occurrences chacun), suivis de la diversification des supports et de la transmission des savoirs par un autre média (4 occurrences chacun). D'autres finalités, telles que l'immersion, l'éducation au cinéma ou la motivation des élèves, sont également mentionnées, quoique de manière plus marginale. Ces résultats traduisent une conception plurielle de l'analyse filmique, perçue à la fois comme un outil cognitif et didactique.

Le choix des supports audiovisuels confirme cette orientation pédagogique. Les enseignants privilégient majoritairement des contenus à visée réaliste ou informative : documentaires (73,1 %), films ou extraits réalistes (69,2 %), captations théâtrales (69,2 %) et vidéos d'information (61,5 %). À l'inverse, les genres plus fictionnels ou populaires (science-fiction (7,7 %), dessins animés (19,2 %), fantastique (15,4 %), comédie (11,5 %), action (19,2 %), horreur (3,8 %), policier (3,8%)) sont nettement moins mobilisés. Cette sélection semble témoigner d'une tendance à légitimer l'usage du cinéma par sa dimension pédagogique explicite, au détriment de formes plus ludiques ou imaginatives.

L'usage du cinéma comme point d'entrée dans l'étude d'une œuvre littéraire reste, quant à lui, limité. 64,3 % des enseignants n'y ont jamais recours. Parmi ceux qui l'utilisent, certaines œuvres dominent, telles que *Germinal* d'Émile Zola (10,2 %), *L'Étranger* d'Albert Camus (3,6 %) ou encore *Le Malade imaginaire* de Molière (21,3 %). Cette faible mobilisation suggère que le cinéma est encore rarement envisagé comme une porte d'entrée légitime vers la littérature, malgré son potentiel didactique.

Ce constat contraste toutefois avec la perception largement positive de ses effets. Les enseignants s'accordent à reconnaître que le recours au cinéma facilite la compréhension des œuvres (18 occurrences), favorise l'immersion (14 occurrences) et soutient l'imagination (10 occurrences), notamment dans les passages complexes. De même, ils observent des effets

bénéfiques sur l'engagement des élèves, jugés plus attentifs (13 occurrences) et plus motivés (12 occurrences). Ces éléments semblent confirmer l'efficacité perçue du médium sur les plans cognitif et motivationnel.

Malgré cela, cette reconnaissance ne s'accompagne pas d'une formation adéquate. Une large majorité des enseignants (78,6 %) déclare n'avoir jamais reçu de formation à l'analyse filmique, ce qui se répercute directement sur leur sentiment de compétence où 67,9 % s'estiment très peu compétents (0 à 20 %). Ce déficit de formation pourrait apparaître comme un facteur explicatif majeur du faible recours au cinéma en classe. Pour ceux ayant répondu favorablement, 14,3 % déclarent avoir suivi, au cours de leur parcours académique, un enseignement optionnel consacré au cinéma, tandis que 7,1 % indiquent avoir bénéficié d'une formation dans ce domaine lors de formations professionnelles organisées en dehors de leurs études. Le reste de répondants ont évalué leur compétence avec 3,6 % de ces derniers qui se situent dans la tranche comprise entre 21 % et 40 %, tandis que 21,4 % relèvent de l'intervalle 41 %-60 % et 7,1 % de celui allant de 61 % à 80 %.

À l'inverse, les enseignants se sentent globalement à l'aise avec les outils techniques (84,6 %). 3,6 % s'estiment suffisamment à l'aise et seulement 7,7 % ne parviennent pas à convoquer ces outils. À noter que 3,6 % n'en n'ont jamais eu besoin. Ceci nous indique que les obstacles ne relèvent pas principalement de compétences matérielles, mais se réfèrent davantage aux compétences didactiques.

Lorsqu'ils sont invités à citer des œuvres travaillées à l'aide du cinéma, certaines récurrences apparaissent, notamment *Le Malade imaginaire*, *Germinal* ou encore *L'Étranger*. Les enseignants soulignent que ces supports permettent de contextualiser plus aisément les œuvres et d'en proposer une représentation concrète, ce qui renforce la compréhension globale (20 occurrences).

Les représentations des enseignants confirment par ailleurs une perception très positive de l'analyse filmique. 89,3 % la jugent pertinente pour aborder des questions de société, 64,3 % pour faciliter la compréhension des œuvres et 57,1 % pour s'adapter à divers contenus d'enseignement. 50 % affirment que l'analyse filmique est une voie d'entrée intéressante pour analyser une œuvre littéraire, 42,9 % que l'analyse filmique est un outil utile pour motiver les élèves dans la réalisation de leur tâche, et 3,6 % estiment que l'analyse filmique peut être un outil motivationnel pour inviter les élèves à se lancer dans la lecture. Fait notable, aucun

répondant ne mentionne d'aspect négatif, ce qui traduit une adhésion de principe très forte, bien que celle-ci ne se traduise pas pleinement dans les pratiques.

Les obstacles identifiés permettent d'éclairer ce décalage. Le manque de formation est largement cité (85,7 %), suivi du manque de moyens (67,9 %) et du manque de temps lié aux contraintes du programme imposé au cours de français (46,4 %). Il est intéressant de relever ici le décalage entre ce que se représentent les enseignants en matière de difficulté liée au manque de moyen technique alors que la grande majorité parvient à mobiliser les ressources techniques adéquates. Néanmoins, ces freins structurels pourraient expliquer en partie la faible intégration du cinéma.

Dans cette perspective, les besoins exprimés par les enseignants apparaissent cohérents. La demande principale concerne l'accès à une formation adaptée (15 occurrences), suivie par un besoin accru de temps (8 occurrences) et de ressources techniques (5 occurrences). Ces attentes confirment que le développement de l'usage du cinéma passe avant tout par un accompagnement institutionnel et pédagogique.

Enfin, les intentions futures du cinéma dans leur pratique enseignante révèlent une ouverture mesurée. 45,9 % des enseignants souhaiteraient aborder *L'Étranger* d'Albert Camus par le cinéma, tandis que 12,5 % mentionnent *Le Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas. Toutefois, un tiers des répondants (33,4 %) ne manifeste pas ce souhait, ce qui souligne la persistance de certaines réticences. Il est intéressant de relever que les enseignants ont ici évoqué deux œuvres cinématographiques récemment adaptées au cinéma (*Le Comte de Monte-Cristo*, 2024, *L'Étranger*, 2025). Ce qui pourrait souligner la présence du cinéma et de son influence au sein de la découverte de contenus liés au cours de français.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence un paradoxe. Bien que le cinéma soit majoritairement apprécié et reconnu pour ses apports pédagogiques, son intégration effective demeure limitée, principalement en raison d'un manque de formation et de contraintes institutionnelles.

2.3. Le cinéma en classe de français : les représentations et pratiques déclarées des élèves du secondaire supérieur

2.3.1. Profil sociodémographique et scolaire des élèves

Le questionnaire partagé aux élèves a permis de recueillir un total de 79 réponses. Parmi les répondants, 65,8 % sont des filles et 34,2 % des garçons, traduisant une légère surreprésentation féminine au sein de l'échantillon.

En ce qui concerne le niveau d'étude, 54,4 % des élèves sont inscrits en 4^e année de l'enseignement secondaire, 41,8 % en 6^e année, tandis qu'une proportion marginale de 3,8 % provient de la 5^e année de secondaire. Cette répartition indique une concentration des répondants dans les années initiales et terminales de l'échantillon analysé, ce qui peut influencer leur rapport aux pratiques culturelles et scolaires.

La très grande majorité des élèves évolue dans l'enseignement général (94,9 %), contre seulement 5,1 % dans l'enseignement technique, ce qui confère à l'échantillon une certaine homogénéité du point de vue du parcours scolaire.

Par ailleurs, 75,6 % des élèves fréquentent un établissement relevant de l'enseignement libre, 19,2 % de l'enseignement officiel et 5,1 % de l'enseignement privé. Cette distribution reflète une prédominance du réseau libre, susceptible d'orienter, en partie, les pratiques pédagogiques et les expériences scolaires des répondants.

2.3.2. Habitudes et préférences cinématographiques des élèves

L'analyse des affinités des élèves à l'égard du cinéma révèle, en premier lieu, une appréciation globalement positive de ce média. 49,4 % déclarent beaucoup l'aimer, 32,9 % l'apprécient assez bien et 7,6 % s'y disent passionnément attachés, contre 10,1 % qui manifestent un intérêt limité. Ces résultats suggèrent que le cinéma constitue un support culturel largement valorisé par les élèves.

Cependant, la fréquentation des salles de cinéma apparaît plus contrastée. Une proportion importante d'élèves déclare s'y rendre rarement, voire jamais (35 occurrences), invoquant comme raisons principales le coût des places et le manque de temps. Certains évoquent également que l'accessibilité à des plateformes de streaming leur permettent d'avoir accès à des productions cinématographiques sans avoir à se déplacer en salle. À l'inverse, une part non négligeable s'y rend plusieurs fois par an (15 occurrences), voire plus de quatre fois (27 occurrences). Cette disparité semble mettre en évidence une évolution des pratiques culturelles, marquées par une transition vers des modes de consommation domestiques, qui pourraient exercer une influence sur le rapport au cinéma.

Cette tendance se confirme dans les habitudes de consommation hebdomadaire. 39,2 % des élèves consomment entre 2 et 4 heures de films ou de séries, tandis que plus de la moitié dépasse ce seuil (54,5 % au-delà de 5 heures répartie avec 25,3 % dont la consommation se situe entre 9 et 14 heures, 24,1 % entre 5 et 8 heures, et 5,1 % avec plus de 14 heures). Seule une minorité (6,3 %) déclare ne pas consommer de contenus audiovisuels. Ces résultats attestent de la place prépondérante occupée par les écrans dans les loisirs des élèves.

L'analyse des genres privilégiés met en lumière une nette préférence pour les registres dynamiques et fictionnels. L'action et l'aventure dominant (63,3 %), suivis par la comédie (39,2 %), la science-fiction (36,7 %), le thriller (29,1 %), le fantastique (27,8 %), les dessins animés (25,3 %), le drame (24,1 %), l'horreur (21,5 %) et la romance (12,7 %). Seul le réalisme (22,8 %) occupe une place plus importante. À l'inverse, les genres plus institutionnels, tels que le documentaire (7,6 %), restent marginaux.

2.3.3. Rapport des élèves à la lecture et pratiques de lecture

En parallèle, le rapport à la lecture apparaît nettement plus ambivalent. Si une partie des élèves déclare apprécier lire (46,8 % entre « assez bien » et « beaucoup », auxquels s'ajoutent 16,5 % « passionnément »), une proportion équivalente manifeste un désintérêt plus ou moins marqué (20,3 %), allant jusqu'au rejet total (16,5 %). Cette disparité indique que la lecture ne constitue pas une pratique culturelle consensuelle au sein de l'échantillon.

Les pratiques effectives confirment cette hétérogénéité. 22,8 % des élèves ne lisent aucun livre en dehors du cadre scolaire, tandis que les autres se répartissent de manière relativement équilibrée entre faibles (1 à 2 livres par an, 25,3 %), moyens (3 à 5 livres par an, 19 %) et grands lecteurs (6 à 12 livres par an, 21,5 % ; plus de 12 livres par an, 11,4 %). De plus, 41,8 % déclarent ne pas lire du tout sur une base hebdomadaire, contre 40,5 % qui y consacrent entre 2 et 4 heures. 11,4 % lisent entre 5 et 8 heures et 6,3 % lisent entre 9 et 14 heures par semaine. Ces résultats traduisent une différence importante entre lecteurs réguliers et non-lecteurs.

Les genres littéraires privilégiés reflètent des logiques proches de celles observées pour le cinéma. La romance (48,7 %) et le roman policier (41 %) dominent, suivis par des formes narratives accessibles (bandes dessinées (28,2 %), science-fiction (24,4 %), fantastique (23,1 %), psychologie (20,5 %), réaliste (15,4 %), historique (12,8 %), développement personnel (6,4 %), mangas (5,1 %)). Les genres plus exigeants ou scolaires, tels que la poésie (2,6 %) ou les essais (1,3 %), restent très marginaux. Cette distribution semble indiquer une préférence pour des lectures perçues comme plaisantes et accessibles.

Dans ce contexte, il n'est guère surprenant que 93,6 % des élèves perçoivent un déclin de la lecture. Il apparaît significatif que les représentations des élèves tendent à surestimer le déclin des pratiques de lecture chez les jeunes. Or, les résultats de notre enquête nuancent ce constat en mettant en évidence qu'une proportion importante d'entre eux demeure engagée dans des activités de lecture. Les raisons avancées pour rendre compte de la faible pratique de lecture ou de la non-lecture mettent principalement en avant la concurrence d'autres activités (88 %), le caractère jugé ennuyeux de la lecture (65,3 %) et son association au cadre scolaire (36 %). Mais aussi un effort trop important de concentration (29,3 %), un environnement familial qui délaisse la lecture (12 %), une lecture qui n'est pas accessible (peu ou pas de bibliothèque, un prix trop élevé...) (6,7 %), une lecture perçue comme inutile (4 %), complexe et difficile à comprendre (1,3 %). Ces explications soulignent que le désengagement vis-à-vis de la lecture relève autant de facteurs culturels que scolaires.

2.3.4. Perceptions des élèves sur l'usage pédagogique du cinéma

L'intégration du cinéma en classe semble toutefois marquer les élèves. La majorité d'entre eux est capable de citer des œuvres vues dans différents cours, qu'il s'agisse de films comme *Le Nom de la rose* (5 occurrences), *Will Hunting* (3 occurrences), *La couleur des sentiments* (5 occurrences) ou encore *Forrest Gump*. La récurrence importante de films anciens dans les pratiques pédagogiques peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Nous formulons ici plusieurs hypothèses susceptibles d'éclairer ce phénomène. Tout d'abord, ces œuvres sont largement reconnues comme des références cinématographiques et disposent d'une forte légitimité culturelle. Elles ont souvent été primées, largement diffusées et intégrées dans les canons du cinéma contemporain ou classique. À ce titre, elles offrent aux enseignants un support fiable, éprouvé et riche sur le plan narratif et thématique. Ensuite, ces films présentent l'avantage d'aborder des thématiques universelles et transversales (identité, inégalités sociales, émancipation, justice, transmission du savoir, etc.), ce qui pourrait faciliter leur exploitation pédagogique dans différents contextes disciplinaires. Leur contenu permet ainsi de nourrir des réflexions critiques et de favoriser les liens avec les réalités sociales ou les expériences des élèves. Par ailleurs, étant donné leur ancienneté, il se pourrait que ces œuvres soient souvent disponibles dans les établissements scolaires ou facilement accessibles. Cette diversité témoigne d'un usage transversal du cinéma dans les disciplines et d'un impact mémoriel non négligeable. Ainsi, 14 films ont été vus dans un cours de français, 7 dans un cours d'histoire, 8 dans un cours de religion, 4 dans un cours d'anglais, 5 dans un cours de sciences sociales, 2 dans un cours de latin et 1 dans un cours de science économique.

Les objectifs attribués à l'usage du cinéma en classe semblent confirmer sa valeur pédagogique. Les élèves identifient principalement le développement de l'esprit critique (65,4 %), la facilitation de la compréhension (60,3 %) et l'ouverture à de nouveaux savoirs (57,7 %). Mais aussi à donner du plaisir aux élèves (37,2 %), à motiver les élèves à se lancer dans une tâche (28,2 %) et à maintenir la concentration des élèves (20,5 %). Cette perception rejoint celle des enseignants et souligne une relative convergence dans leurs représentations.

Toutefois, 63,5 % des élèves déclarent ne pas avoir bénéficié d'un enseignement spécifique à l'analyse filmique. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'une part importante des répondants soit située en 4^e année et qu'ils pourraient avoir dans un avenir proche des cours sur l'analyse filmique et le cinéma. Parmi ceux qui y ont été exposés, une large majorité estime que

le cinéma reste insuffisamment exploité à l'école (74 %). Ce constat met en évidence un potentiel pédagogique encore sous-utilisé.

Les élèves perçoivent par ailleurs les choix des enseignants comme principalement guidés par les contenus du cours (52 occurrences), ce qui suggère une utilisation du cinéma au service des objectifs disciplinaires plutôt que comme objet d'étude autonome. D'autres réponses comme l'illustration d'un message moral à faire passer (4 occurrences), un lien avec les affinités personnelles de l'enseignant (3 occurrences), ou encore la facilitation de compréhension du cours (5 occurrences) ont été partagées.

L'évaluation de la pertinence du cinéma en cours de français confirme son acceptabilité. Une majorité le juge intéressant (45,6 %) à très intéressant (17,7 %). Une part importante des élèves la juge à moitié pertinente (30,3 %). Et une part infime la considère comme peu intéressante (6,3 %). Il est intéressant de relever qu'aucun élève ne la considère comme totalement inintéressant.

Le rôle motivationnel du cinéma en tant que vecteur d'ouverture vers d'autres domaines de connaissance (historiques, politiques, littéraires, etc.) est également reconnu. Une majorité des élèves l'évalue comme intéressant (38 %) à très intéressant (29,1 %). Par ailleurs, une proportion non négligeable le considère comme moyennement pertinent (25,3 %), tandis qu'une part infime le juge peu intéressant (6,3 %) voire inintéressant (1,3 %).

L'apport du cinéma à la compréhension des textes littéraires apparaît également largement reconnu. Une majorité d'élèves l'évalue comme intéressant (43,6 %) à très intéressant (24,4 %). Par ailleurs, une proportion notable le juge moyennement pertinent (21,8 %), tandis qu'une minorité le considère comme peu intéressant (10,3 %) et aucun élève ne le qualifie de non pertinent. L'ensemble de ces résultats tend ainsi à conforter l'hypothèse selon laquelle le cinéma constitue un levier pédagogique efficace pour soutenir les apprentissages.

2.3.5. Perceptions des élèves sur les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires

La familiarité des élèves avec les adaptations cinématographiques est quasi généralisée (seulement 3 répondants ont répondu par la négative), avec des références récurrentes à des œuvres comme *Harry Potter*, *Le Seigneur des anneaux* ou *Hunger Games*. Mais aussi des films sortis récemment au cinéma comme *La Femme de ménage* (2025), *Le Comte de Monte-Cristo* (2024) ou encore *L'Étranger* (2025).

Cette exposition semble favoriser des interactions entre lecture et cinéma, d'autant que 84,1 % des élèves estiment qu'un film peut donner envie de lire. Bien qu'ils soulignent que la qualité du film se doit d'être au rendez-vous pour avoir envie de se lancer dans la lecture de l'œuvre. Malgré ce chiffre encourageant, on constate que moins de la moitié des répondants se sont déjà lancés dans la lecture d'une œuvre littéraire après en avoir vu l'adaptation cinématographique. En effet, les adaptations cinématographiques ont déjà incité plus de la moitié des élèves (55,6 %) à lire une œuvre, notamment des sagas populaires comme *Harry Potter* (12 occurrences), *Le Comte de Monte-Cristo* (6 occurrences), *Percy Jackson* (4 occurrences), *Le labyrinthe* (3 occurrences) ou *Twilight* (4 occurrences). Cela illustre le rôle que pourrait jouer le cinéma comme porte d'entrée potentielle vers la lecture, bien que cet effet ne soit pas systématique.

Lorsque l'on invite les individus à identifier les avantages et les inconvénients liés au fait de découvrir une œuvre littéraire après en avoir visionné l'adaptation cinématographique, certaines réponses apparaissent de manière récurrente. Parmi les bénéfices évoqués, figure notamment la possibilité d'enrichir l'imagination (12 occurrences), de confronter deux perspectives distinctes (celle du livre et celle du film) (9 occurrences), de faciliter la compréhension globale de l'intrigue (14 occurrences), de découvrir une interprétation alternative de l'histoire (8 occurrences) ainsi que d'avoir plus de détails sur l'histoire (15 occurrences).

À l'inverse, plusieurs désavantages sont fréquemment mentionnés. La lecture peut être perçue comme moins stimulante dès lors que l'intrigue est déjà connue (21 occurrences) ; l'imaginaire du lecteur peut se trouver contraint par les représentations imposées à l'écran (18 occurrences) ; le temps requis pour la lecture est plus conséquent (6 occurrences) ; certains détails peuvent sembler absents ou altérés (9 occurrences) ; les choix d'adaptation du réalisateur

peuvent susciter une déception (11 occurrences) ; enfin, la connaissance préalable de l'intrigue tend à atténuer le suspense et l'effet de surprise (8 occurrences).

Lorsque la question est reformulée afin d'examiner les avantages et les inconvénients du visionnage d'une adaptation cinématographique après la lecture de l'œuvre originale, d'autres tendances se dégagent. Parmi les avantages, les répondants soulignent la possibilité d'accéder à une représentation visuelle plus concrète et souvent plus accessible (19 occurrences), favorisant une immersion accrue dans le récit. Le film est également perçu comme facilitant le suivi de l'intrigue et rendant l'expérience plus dynamique (16 occurrences), notamment grâce à une mise en scène plus riche en action.

En revanche, les inconvénients tiennent principalement à la perte du sentiment de découverte (15 occurrences), dans la mesure où le spectateur connaît déjà l'intrigue dans ses moindres détails, y compris son dénouement. Par ailleurs, une comparaison avec l'œuvre littéraire peut engendrer une certaine déception à l'égard de l'adaptation cinématographique (18 occurrences) en révélant l'omission de nombreux détails et points du récit original.

Enfin, si les élèves reconnaissent que le cinéma influence leur interprétation des œuvres littéraires, cet impact reste modéré pour la majorité. 1,3 % d'entre eux n'y voient aucun impact, 16 % très peu, 49,3 % moyennement. Par ailleurs, une part non négligeable estime que le cinéma peut avoir une influence sur leur interprétation. 26,7 % l'estiment importante et 6,7 % très importante.

À la question de savoir si la découverte d'une œuvre littéraire exclusivement par le biais du cinéma comporte des risques, les réponses apparaissent contrastées. 21 élèves estiment qu'il n'existe pas de risque, 16 déclarent ne pas être en mesure de se prononcer, tandis qu'une majorité considère qu'une telle approche pourrait constituer certains risques. Les élèves justifient cette position en invoquant notamment les omissions et transformations narratives inhérentes à l'adaptation cinématographique (8 occurrences), le manque de fidélité au texte original (6 occurrences), l'insuffisance de détails (5 occurrences), ainsi que le caractère potentiellement incomplet de l'histoire ainsi transmise (7 occurrences).

Lorsqu'il est demandé aux répondants d'identifier les trois principaux leviers susceptibles de les inciter à entreprendre la lecture d'une œuvre littéraire après le visionnage de son adaptation cinématographique, plusieurs tendances se dégagent. Ainsi, 74 % des répondants

indiquent que le principal facteur réside dans la capacité à se représenter plus aisément les personnages et l'univers narratif. Par ailleurs, 61 % estiment que cette démarche facilite le suivi et la compréhension du récit. 54,5 % des participants considèrent qu'elle permet de vivre l'histoire sous un angle différent, tandis que 53,2 % soulignent qu'elle contribue à enrichir l'imaginaire. Enfin, 41,6 % des répondants mettent en avant le développement de l'esprit critique, notamment à travers l'identification et l'analyse des écarts entre les deux supports.

Lorsqu'il est demandé d'identifier trois éléments susceptibles de constituer des freins à l'engagement dans la lecture d'une œuvre littéraire après le visionnage de son adaptation cinématographique, plusieurs facteurs apparaissent de manière prépondérante. En premier lieu, 61 % des répondants évoquent le risque de déception lié aux écarts entre l'œuvre littéraire et son adaptation à l'écran. Par ailleurs, 59,7 % estiment que cette démarche altère la sensation de découverte d'une nouvelle histoire. De même, 55,8 % considèrent que la lecture d'un récit dont l'intrigue est déjà connue présente un intérêt limité et peut s'avérer ennuyeuse. D'autres freins, bien que moins fréquemment cités, demeurent significatifs. 44,2 % des participants jugent que l'adaptation cinématographique entrave la capacité à se représenter l'histoire de manière personnelle. 37,7 % soulignent le temps de lecture, perçu comme plus contraignant que le visionnage d'un film. Enfin, 20,8 % estiment que le livre est plus difficile à comprendre que son adaptation. De manière marginale, 1,3 % des répondants indiquent qu'ils se représentent plus aisément les personnages à partir du film que par leur propre imagination, ce qui peut également constituer un frein, bien que minoritaire.

2.4. Interprétation et analyse des observations relatives à l'usage du cinéma en classe de français

2.4.1. Interprétation et analyse de la transcription des notes

L'analyse des observations réalisées dans les classes de 4^e secondaire (voir Annexe 4) met en évidence des dynamiques pédagogiques significatives en matière d'attention, d'engagement et de participation des élèves, particulièrement en lien avec l'usage de supports audiovisuels dans l'enseignement du cinéma.

Dans un premier temps, il apparaît de manière transversale que l'introduction du cinéma comme objet d'étude constitue un facteur de motivation intrinsèque particulièrement puissant. Dès l'évocation du thème, les élèves manifestent un intérêt spontané, renforcé par des dispositifs concrets tels que la projection de bandes-annonces ou l'annonce de la venue d'un réalisateur. Cette adhésion initiale favorise l'installation d'un climat de classe positif et propice aux apprentissages, comme en témoigne l'absence notable de manifestations de désengagement telles que les soupirs, fréquemment observés dans d'autres contextes disciplinaires.

Plus précisément, les observations montrent que les supports audiovisuels, et en particulier les extraits de films, jouent un rôle déterminant dans la captation et le maintien de l'attention. Dans l'ensemble des classes (4^e A, B et C), l'apparition d'images en mouvement entraîne un recentrage immédiat des élèves, y compris dans des groupes initialement bruyants ou dispersés. Ce phénomène se manifeste par un retour au calme, une concentration accrue et une multiplication des réactions verbales et non verbales (commentaires spontanés, expressions faciales, rires, gestes). Les élèves ne se limitent pas à une réception passive. Ils interprètent activement les images, expriment des émotions (empathie, amusement, surprise) et mobilisent des références issues de leur propre culture cinématographique.

Cette mobilisation des savoirs antérieurs constitue un élément intéressant du processus d'apprentissage observé. Les élèves établissent fréquemment des liens entre les extraits proposés et des œuvres qu'ils connaissent, qu'il s'agisse de productions contemporaines ou de films appartenant au patrimoine cinématographique. Ce phénomène est particulièrement marqué dans la classe de 4^e C, où une proportion significative d'élèves témoigne d'une culture cinématographique étendue et diversifiée. Ces références nourrissent les échanges et favorisent une forme de co-construction des savoirs, les élèves s'interrogeant mutuellement et enrichissant collectivement leur compréhension.

En revanche, un contraste net apparaît entre les phases d'analyse d'images et les moments consacrés à des apports théoriques plus abstraits. Dans toutes les classes observées, ces derniers s'accompagnent d'une diminution relative de l'attention et de l'engagement. Cette baisse se traduit par une participation moins spontanée, une augmentation des comportements de distraction (bavardages, regards extérieurs) et, dans certains cas, par une nécessité accrue pour l'enseignant de solliciter activement les élèves. Toutefois, il convient de nuancer ce constat. Lorsque la théorie est accompagnée de supports visuels ou audiovisuels, son appropriation semble facilitée et l'attention partiellement restaurée.

Par ailleurs, les observations mettent en lumière des différences notables entre les groupes en ce qui concerne les modalités de participation. Les classes de 4^e B et 4^e C se caractérisent par une participation plus spontanée et diversifiée, tandis que la classe de 4^e A apparaît plus réservée, nécessitant une médiation plus active de l'enseignant pour susciter les interventions. Ces variations suggèrent que le climat de classe, les habitudes de travail et les dynamiques relationnelles pourraient influencer significativement l'engagement des élèves. Néanmoins, dans tous les cas, les supports audiovisuels semblent contribuer à réduire ces écarts en favorisant une implication plus généralisée.

Un élément particulièrement intéressant réside dans l'impact des activités centrées sur le son. En effet, les exercices reposant uniquement sur l'audio suscitent comme l'image, une forte participation. L'absence d'image semble stimuler l'imagination des élèves, les incitant à formuler des hypothèses et à mobiliser leurs expériences personnelles. Cette observation met en évidence l'utilité de varier les modalités sensorielles pour maintenir l'attention et favoriser l'implication cognitive.

Enfin, l'engagement des élèves dépasse le cadre strict de la classe. Les échanges observés lors des interours témoignent d'une appropriation des contenus où les élèves prolongent les discussions, partagent leurs références et interrogent leurs pairs sur leurs connaissances cinématographiques. Ce prolongement informel des apprentissages constitue un indicateur fort de motivation et d'intérêt.

Il est intéressant de relever que les différences de pratiques observées entre les enseignants n'ont pas fait apparaître de variation significative, ni dans le déroulement des séances de cours, ni dans les modalités d'approche du cinéma.

2.4.2. Interprétation des grilles d'analyse

À ces observations, nous avons ajouté une grille d'analyse plus poussée (voir Annexe 5) qui a pour objectif d'objectiver à travers des données chiffrées certains points sur lesquels porter notre attention. L'intégration de ces données issues des grilles d'analyse permet de renforcer, nuancer et objectiver l'interprétation qualitative précédemment développée, en

apportant des indicateurs quantifiés relatifs à l'attention, à l'engagement et aux modalités de participation des élèves dans les différentes classes observées.

Tout d'abord, les résultats confirment de manière nette le haut niveau d'attention des élèves, déjà mis en évidence dans les observations de terrain. Les scores attribués à l'écoute attentive oscillent entre 7 et 8 selon les classes, ce qui témoigne d'une concentration globalement soutenue, bien que ponctuellement fluctuante, en particulier dans la classe de 4^e C où les variations attentionnelles et les bavardages sont plus fréquents. Cette tendance corrobore les observations qualitatives décrivant une classe plus dynamique, nécessitant davantage de régulation, sans pour autant compromettre l'engagement global dans les apprentissages.

Par ailleurs, les données relatives à la prise de notes (score de 9 dans les trois classes) révèlent un comportement scolaire particulièrement structuré et conforme aux attentes. Les élèves répondent de manière immédiate aux consignes de l'enseignant, ce qui témoigne d'un cadre de travail clair et d'une bonne intégration des routines scolaires. Ce constat est d'autant plus intéressant qu'il coexiste avec des formes d'engagement plus spontanées, notamment lors des échanges autour des extraits filmiques.

L'analyse des modalités de participation met en évidence des différences significatives entre les classes. En 4^{ème} B et 4^{ème} C, les élèves se distinguent par une participation spontanée particulièrement élevée, comme en témoignent les scores de 9 pour les réponses aux questions et le nombre important d'interventions initiées par les élèves eux-mêmes (31 élèves en 4^e B et 52 en 4^e C ayant levé la main spontanément). À l'inverse, en 4^e A, bien que le nombre total d'interventions soit élevé (63), celles-ci émanent majoritairement d'un nombre restreint d'élèves, avec une participation plus dépendante de la sollicitation de l'enseignant (score de 3 pour les questions spontanées). Ces résultats confirment l'existence de dynamiques de classe différenciées, où le degré d'autonomie dans la prise de parole varie sensiblement.

En ce qui concerne la qualité des interactions, les grilles d'analyse mettent en évidence un engagement cognitif élevé des élèves. Dans les trois classes, les élèves manifestent un intérêt marqué pour les contenus proposés (score de 9), réagissent aux extraits et mobilisent activement leur culture cinématographique. Ce point confirme les observations qualitatives selon lesquelles les élèves établissent fréquemment des liens entre les supports étudiés et leurs expériences personnelles, contribuant ainsi à une appropriation significative des savoirs.

Les moments de mise en activité constituent également un indicateur pertinent de l'engagement des élèves. Les scores attribués (majoritairement compris entre 8 et 9) montrent que les élèves se mettent rapidement au travail, respectent les consignes et demeurent concentrés sur les tâches proposées. Toutefois, une légère différence apparaît en 4^e C concernant la capacité à rester impliqué lors des transitions entre activités (score de 5), ce qui rejoint les observations d'une plus grande dispersion lors des phases moins structurées, notamment théoriques. À l'inverse, les classes de 4^e A et 4^e B maintiennent un niveau d'engagement plus stable lors des changements d'activité.

Un autre élément notable concerne la nature des interactions entre élèves. Dans les trois classes, les discussions portent majoritairement sur les tâches demandées et s'appuient fréquemment sur des références issues de la culture cinématographique des élèves (score de 8). Ce phénomène confirme que les échanges entre pairs participent activement au processus d'apprentissage, en favorisant la mise en relation des savoirs scolaires et des expériences personnelles.

En outre, les données confirment la bonne compréhension des notions abordées. Les élèves obtiennent un score de 9 dans les trois classes en ce qui concerne l'identification et la compréhension des éléments du langage cinématographique. Ce résultat est particulièrement significatif dans la mesure où il montre que, malgré les fluctuations d'attention observées lors des phases théoriques, les apprentissages sont effectivement réalisés. L'association entre théorie et supports audiovisuels semble ainsi favoriser une appropriation efficace des contenus.

Enfin, les scores relatifs à l'attention lors du visionnage des extraits (9 dans toutes les classes) viennent confirmer le rôle prépondérant des supports filmiques dans la dynamique de classe. Ces résultats quantitatifs corroborent pleinement les observations qualitatives où les extraits audiovisuels constituent non seulement un outil de captation de l'attention, mais également un vecteur d'engagement durable et de participation active.

L'ensemble de ces données issues des grilles d'analyse vient consolider l'interprétation initiale en apportant une notion empirique des tendances observées. Elles mettent en évidence un haut niveau d'engagement des élèves, soutenu par l'utilisation de supports audiovisuels, tout en révélant des variations significatives selon les dynamiques de classe.

2.5. Discussion, interprétation et analyse des résultats en comparaison avec les études antérieures

L'analyse croisée des questionnaires, des observations de terrain et des grilles d'analyse permet de mettre en évidence plusieurs dynamiques fondamentales concernant l'intégration du cinéma dans le cours de français au secondaire. Au-delà du simple constat descriptif, les résultats obtenus entrent en résonance avec le cadrage théorique et permettent de mieux comprendre les tensions qui traversent aujourd'hui les pratiques d'enseignement liées au cinéma et à la littérature. L'ensemble des données recueillies révèle ainsi un double mouvement. D'une part, une reconnaissance croissante du potentiel pédagogique du cinéma par les enseignants et les élèves ; d'autre part, la persistance de freins institutionnels, culturels et didactiques limitant son intégration effective dans les pratiques scolaires.

Tout d'abord, les résultats relatifs aux représentations des enseignants confirment l'idée selon laquelle le cinéma bénéficie aujourd'hui d'une légitimité culturelle importante au sein de la société contemporaine. L'adhésion importante des enseignants au cinéma comme pratique culturelle témoigne de cette reconnaissance. Cette tendance rejoint les analyses de Rasoli et de Laborde, qui montrent que le cinéma s'est progressivement imposé comme un objet culturel majeur, capable de rivaliser avec les formes artistiques traditionnellement valorisées par l'institution scolaire. Le fait que les enseignants consacrent eux-mêmes un temps conséquent au visionnage de films et de séries suggère également que leurs pratiques culturelles personnelles sont profondément inscrites dans une culture de l'image et de l'audiovisuel caractéristique des sociétés contemporaines. Cependant, les résultats montrent que cette reconnaissance culturelle ne suffit pas à transformer durablement les pratiques pédagogiques. Comme le démontrent les résultats de l'enquête, cette adhésion culturelle ne se traduit pas automatiquement par une intégration fréquente du cinéma dans les pratiques pédagogiques. En effet, une proportion significative des enseignants déclare n'y recourir qu'occasionnellement, voire jamais. Ce décalage entre intérêt personnel et usage effectif rejoint les constats formulés par Degryse et Bourdier concernant la place encore marginale du cinéma dans l'enseignement du français. Ce décalage entre dispositions culturelles individuelles et usages scolaires effectifs apparaît particulièrement révélateur des tensions évoquées par Bourdier dans ses travaux sur l'enseignement du cinéma. En effet, le cinéma semble encore occuper une position ambiguë dans l'institution scolaire : reconnu comme objet culturel légitime, il demeure néanmoins périphérique dans les pratiques d'enseignement du français.

Les résultats obtenus confirment précisément cette tension théorique. Les enseignants mobilisent principalement le cinéma comme outil au service d'objectifs disciplinaires déjà établis : illustrer des contenus, développer l'esprit critique, faciliter la compréhension des œuvres littéraires ou diversifier les supports pédagogiques. Cette conception instrumentale du cinéma rejoint les analyses concernant l'intégration souvent utilitariste des supports filmiques à l'école. Comme le soulignent Degryse ou encore Laborde, le cinéma est fréquemment réduit à une fonction de médiation pédagogique plutôt qu'envisagé comme un langage artistique autonome nécessitant un apprentissage spécifique. Les résultats semblent montrer ainsi que les enseignants privilégient majoritairement des supports audiovisuels à visée informative ou illustrative (documentaires, films réalistes, captations théâtrales) traduisant une recherche de légitimité scolaire par la proximité avec les contenus disciplinaires classiques.

Cette logique d'instrumentalisation du cinéma semble également entrer en résonance avec les représentations institutionnelles du cours de français. Le cadrage théorique met en évidence le fait que l'enseignement de la littérature demeure fortement structuré autour de la culture écrite et de l'analyse textuelle. Dans ce contexte, le cinéma apparaît souvent comme un support complémentaire destiné à faciliter l'accès aux œuvres plutôt qu'à constituer un objet d'analyse à part entière. Les résultats du questionnaire élèves confirment d'ailleurs cette perception puisque les répondants considèrent majoritairement que les enseignants utilisent le cinéma en fonction des contenus du cours et des objectifs disciplinaires. Le cinéma semble donc intégré dans une logique de renforcement des apprentissages scolaires traditionnels davantage que dans une perspective d'éducation à l'image pleinement autonome.

Toutefois, les résultats révèlent également que cette médiation audiovisuelle produit des effets significatifs sur le rapport des élèves aux apprentissages. Les élèves perçoivent massivement le cinéma comme un outil facilitant la compréhension des œuvres littéraires et stimulant leur intérêt pour les contenus abordés. Cette observation confirme les hypothèses formulées dans cette recherche mais rejoint également les analyses théoriques de Bourdier concernant la réception des images filmiques. Selon celui-ci, le cinéma favorise une expérience de compréhension plus immédiate, fondée sur la reconnaissance visuelle, émotionnelle et cognitive. Les résultats semblent montrer que cette immédiateté constitue précisément l'un des leviers de l'engagement scolaire observé chez les élèves.

Ce phénomène prend une importance particulière lorsqu'il est mis en relation avec les pratiques culturelles adolescentes. Les références récurrentes des élèves à des adaptations populaires telles que *Harry Potter*, *Hunger Games* ou *Le Seigneur des anneaux* illustrent l'existence d'une culture médiatique profondément transmédiatique. Les travaux de Pasquier, Octobre et Mercklé, Céroux et Crépin soulignaient déjà que les adolescents construisent désormais leur rapport aux récits à travers une circulation constante entre différents supports culturels : films, séries, jeux vidéo, plateformes numériques ou littérature jeunesse. Les résultats du mémoire semblent ainsi confirmer l'idée que les adaptations cinématographiques peuvent jouer un rôle de passerelle culturelle entre les pratiques médiatiques des adolescents et les œuvres littéraires étudiées à l'école.

Les observations de terrain viennent renforcer cette interprétation en mettant en évidence les effets du cinéma sur les dynamiques d'engagement en classe. Les grilles d'analyse montrent des niveaux élevés d'attention, de participation et d'implication lors des activités mobilisant des supports filmiques. Cette forte participation apparaît particulièrement significative dans les classes de 4^e B et 4^e C où les interventions spontanées des élèves sont nombreuses. Ces résultats confirment les hypothèses de départ relatives à l'impact motivationnel des supports audiovisuels ainsi qu'à une amélioration de l'engagement des élèves. Les échanges interprétatifs suscités par les extraits filmiques semblent également favoriser une construction collective du sens, où les élèves mobilisent leurs références culturelles personnelles pour nourrir les discussions.

Les observations semblent démontrer que les supports audiovisuels favorisent ici des formes d'interactions orales particulièrement riches. Les élèves prolongent même ces échanges au-delà du cadre strict de la classe, notamment lors des interours. Ce prolongement informel des discussions constitue un indicateur particulièrement fort d'appropriation des contenus. Il suggère que le cinéma contribue à créer une continuité entre les pratiques culturelles extrascolaires des élèves et les apprentissages scolaires.

Les observations permettent néanmoins de nuancer cette dynamique positive. Les phases théoriques plus abstraites entraînent une baisse sensible de l'attention et de l'engagement des élèves. Ce constat rejoint certaines analyses évoquées au sein du cadrage théorique concernant les difficultés de l'enseignement traditionnel face aux nouvelles formes de socialisation culturelle des adolescents. Les élèves semblent davantage réceptifs aux approches multisensorielles, interactives et contextualisées qu'aux modalités plus magistrales de

transmission des savoirs. Toutefois, il serait réducteur d'interpréter cette baisse d'attention comme un simple rejet de la théorie. Les observations montrent en effet que l'attention est partiellement restaurée lorsque les contenus théoriques sont accompagnés de supports visuels ou sonores. Cela suggère que le cinéma ne remplace pas les apprentissages conceptuels mais qu'il peut constituer une médiation facilitant leur appropriation.

Par ailleurs, les exercices fondés uniquement sur le son apparaissent eux aussi particulièrement stimulants pour les élèves. Ce résultat est intéressant car il montre que l'efficacité pédagogique ne repose pas exclusivement sur la dimension spectaculaire ou divertissante de l'image. L'absence d'image oblige les élèves à mobiliser leur imagination, leurs capacités d'interprétation et leurs références personnelles. Cette observation rejoint les travaux sur les processus de réception active et confirme que l'éducation aux médias ne doit pas se limiter à une consommation passive des images mais peut également développer des compétences interprétatives complexes.

Enfin, l'un des résultats les plus significatifs du mémoire concerne les obstacles identifiés par les enseignants. Le manque de formation spécifique apparaît comme le principal frein à l'intégration du cinéma. Ce constat confirme directement les hypothèses formulées dans le cadre théorique ainsi que les analyses de Bourdier et Degryse concernant le déficit de formation en éducation à l'image dans les cursus enseignants. Il est particulièrement intéressant de constater que les difficultés évoquées ne concernent pas prioritairement le rapport personnel au cinéma mais bien le sentiment de compétence pédagogique et technique. Les enseignants semblent reconnaître les potentialités éducatives du cinéma sans toujours disposer des outils didactiques nécessaires pour l'exploiter pleinement. Il est intéressant de constater que les contraintes liées aux supports matériels ne semblent plus représenter un frein majeur pour la majorité des enseignants, contrairement aux constats formulés dans l'étude de terrain menée par Bourdier. Ce dernier point semble souligner une évolution positive dans les moyens investis au sein des institutions scolaires.

Cette situation met en évidence une contradiction importante au sein de l'institution scolaire. Alors même que les pratiques culturelles des élèves sont de plus en plus marquées par l'image et les médias audiovisuels, l'école peine encore à intégrer pleinement ces objets dans ses logiques d'enseignement. Le cinéma demeure souvent dépendant d'initiatives individuelles et d'engagements personnels plutôt que d'un véritable cadre institutionnel structuré. Les demandes exprimées par les enseignants en matière de formation, de temps et de ressources

traduisent ainsi la nécessité d'une reconnaissance institutionnelle plus forte de l'éducation à l'image.

Dans cette perspective, les résultats du mémoire tendent à montrer que le cinéma pourrait constituer un levier important de renouvellement des pratiques d'enseignement du français. Non seulement il favorise l'engagement et la participation des élèves, mais il permet également de réinterroger le rapport entre littérature, culture scolaire et pratiques médiatiques contemporaines. Loin d'opposer lecture et audiovisuel, les données recueillies montrent au contraire que les adaptations cinématographiques peuvent jouer un rôle de médiation culturelle susceptible de faciliter l'accès aux œuvres littéraires, notamment pour des élèves éloignés des pratiques de lecture traditionnelles. Le cinéma apparaît ainsi comme un espace de rencontre entre culture scolaire et culture juvénile, capable de redonner du sens aux apprentissages littéraires dans un contexte marqué par la diversification des pratiques culturelles adolescentes.

2.6. Limites de la recherche

Malgré les résultats obtenus et les tendances mises en évidence au cours de cette recherche, plusieurs limites doivent être prises en considération afin de nuancer l'interprétation des données et la portée des résultats obtenus. Ces limites concernent à la fois l'échantillonnage, les outils méthodologiques mobilisés, les conditions d'observation ainsi que certaines dimensions théoriques et contextuelles propres à l'objet étudié.

Tout d'abord, la principale limite de ce mémoire réside dans la taille relativement restreinte de l'échantillon interrogé. Le nombre d'enseignants et d'élèves ayant participé aux questionnaires demeure limité, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de l'enseignement secondaire. Les données recueillies offrent davantage un éclairage situé sur certaines pratiques et représentations qu'une vision exhaustive ou statistiquement représentative de l'intégration du cinéma dans le cours de français. De plus, les participants proviennent d'un contexte scolaire spécifique, marqué par des réalités institutionnelles, pédagogiques et socioculturelles particulières qui peuvent influencer les résultats obtenus.

Par ailleurs, le recrutement des répondants peut avoir potentiellement engendré un biais de sélection. Les enseignants ayant accepté de participer à l'enquête sont peut-être ceux qui portent déjà un certain intérêt au cinéma ou aux pratiques pédagogiques innovantes. Cette disposition préalable peut contribuer à expliquer la perception globalement positive du cinéma observée dans les questionnaires. De la même manière, les élèves interrogés ont répondu dans un cadre scolaire pouvant influencer leurs réponses, notamment par un effet de désirabilité sociale. Certains élèves ont ainsi pu avoir tendance à valoriser l'usage du cinéma parce qu'il est associé à une activité perçue comme plus attractive ou moins contraignante que les approches scolaires traditionnelles.

Les questionnaires présentent également certaines limites méthodologiques. Bien qu'ils permettent de recueillir rapidement un nombre relativement important de données, ils donnent accès principalement à des représentations déclaratives. Les réponses fournies ne reflètent pas toujours précisément les pratiques réelles des enseignants ou les comportements effectifs des élèves en classe. Il existe parfois un écart entre les discours déclarés et les usages concrets, particulièrement lorsqu'il s'agit de pratiques pédagogiques valorisées socialement. Ainsi, il est possible que certains enseignants puissent surestimer la fréquence ou la qualité de leur utilisation du cinéma dans une logique de valorisation professionnelle.

Les observations de terrain, bien qu'elles permettent de compléter ces données déclaratives par une analyse plus concrète des interactions en classe, comportent elles aussi plusieurs limites. Tout d'abord, elles ont été réalisées sur une période relativement courte et dans un nombre limité de classes. Les comportements observés peuvent donc être influencés par le contexte spécifique des séances analysées, les thématiques abordées ou encore la dynamique propre à chaque groupe-classe. Les résultats ne permettent dès lors pas d'établir des tendances définitives sur le long terme. De plus, la présence de l'observateur en classe peut avoir modifié certains comportements, tant du côté des enseignants que des élèves. Ceci peut conduire les participants à adopter des attitudes plus investies ou plus conformes aux attentes perçues de la recherche. Les niveaux élevés de participation et d'attention relevés durant certaines séances doivent donc être interprétés avec prudence.

Une autre limite importante concerne la nature même de l'objet étudié. Le cinéma constitue un médium particulièrement vaste et hétérogène, recouvrant des réalités pédagogiques très diverses : films de fiction, documentaires, adaptations littéraires, courts métrages, extraits audiovisuels, analyses techniques, travail sur le son ou encore éducation à l'image. Dans le

cadre de ce mémoire, il n'a pas été possible d'explorer l'ensemble de ces dimensions de manière approfondie. L'étude s'est principalement centrée sur les usages du cinéma dans le cours de français et sur son rôle dans la compréhension des œuvres littéraires et l'engagement des élèves. D'autres approches didactiques du cinéma auraient pu être envisagées, notamment sous l'angle de l'analyse esthétique, de la production audiovisuelle ou de l'éducation aux médias numériques.

Par ailleurs, les résultats obtenus restent fortement liés au contexte contemporain des pratiques culturelles adolescentes. Les représentations des élèves concernant le cinéma et les supports audiovisuels évoluent rapidement sous l'influence des plateformes de streaming, des réseaux sociaux et des nouvelles formes de consommation culturelle. Les conclusions formulées dans ce mémoire doivent donc être replacées dans un contexte technologique et socioculturel en constante évolution. Les pratiques observées aujourd'hui pourraient évoluer rapidement dans les prochaines années.

Enfin, cette recherche comporte également certaines limites théoriques. Le cadrage théorique met principalement l'accent sur les dimensions pédagogiques, culturelles et motivationnelles du cinéma à l'école. D'autres cadres d'analyse auraient pu être davantage développés, notamment les approches issues des sciences de l'éducation, de la sociologie des médias ou des théories de la réception. De même, la question des inégalités culturelles face aux pratiques audiovisuelles, pourtant évoquée dans certaines observations, mériterait une analyse plus approfondie.

Malgré ces limites, ce mémoire permet néanmoins de mettre en évidence plusieurs tendances significatives concernant la place du cinéma dans l'enseignement du français au secondaire. Les données recueillies offrent des pistes de réflexion utiles sur les représentations des enseignants et des élèves, les effets du cinéma sur l'engagement scolaire ainsi que les obstacles rencontrés dans son intégration pédagogique. Ces résultats pourraient dès lors constituer une base pour des recherches futures plus larges, menées sur des échantillons plus diversifiés et sur des périodes d'observation plus longues, afin d'approfondir la compréhension des enjeux liés à l'éducation au cinéma et à l'image dans le contexte scolaire contemporain.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'interroger les modalités d'intégration du cinéma dans l'enseignement du français au secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que les représentations et les pratiques des enseignants et des élèves à l'égard des adaptations cinématographiques et de l'analyse filmique. À travers cette réflexion, il s'agissait plus largement d'examiner dans quelle mesure le cinéma pouvait constituer une médiation pertinente pour favoriser l'accès des élèves à la littérature, dans un contexte marqué par la transformation des pratiques culturelles adolescentes et par la place croissante des images audiovisuelles dans les expériences quotidiennes des jeunes.

L'analyse du cadre théorique a permis de mettre en évidence le caractère historiquement construit de la légitimation du cinéma au sein de l'institution scolaire. Longtemps considéré comme un divertissement populaire dépourvu de véritable reconnaissance culturelle, le cinéma a progressivement acquis le statut d'objet artistique et pédagogique, notamment sous l'influence de la cinéphilie, du développement des études cinématographiques et des politiques d'éducation à l'image. Toutefois, malgré cette reconnaissance croissante, le cinéma demeure encore insuffisamment structuré comme objet d'enseignement autonome dans le secondaire. Son intégration au sein du cours de français repose souvent sur des usages transversaux, ponctuels ou instrumentaux, davantage orientés vers l'illustration pédagogique que vers une véritable éducation au langage cinématographique.

Les recherches consacrées aux adaptations audiovisuelles ont également montré que celles-ci ne peuvent être réduites à de simples reproductions du texte littéraire. L'adaptation constitue une opération de transposition, de recreation et d'interprétation qui engage des choix esthétiques, narratifs et culturels spécifiques. En ce sens, l'œuvre filmique ne doit pas être envisagée comme une version simplifiée ou secondaire du texte source, mais comme une œuvre à part entière, susceptible d'enrichir la réception et la compréhension de l'œuvre littéraire. Les travaux consacrés à la réception des adaptations soulignent notamment l'intérêt pédagogique des approches comparatives, qui permettent de développer chez les élèves des compétences interprétatives, analytiques et critiques, tout en favorisant une réflexion sur les spécificités des différents médiums narratifs.

L'étude des pratiques culturelles adolescentes a, quant à elle, confirmé l'importance prise par les supports audiovisuels et numériques dans les univers culturels des jeunes. Les adolescents évoluent aujourd'hui dans des environnements médiatiques caractérisés par la multiplicité des écrans, la circulation des contenus et la diversification des formes narratives. Cette évolution ne signifie pas pour autant la disparition des pratiques culturelles plus traditionnelles, mais elle transforme profondément les modalités d'accès aux récits, aux œuvres et à la culture. Dans ce contexte, le recours au cinéma dans le cadre scolaire apparaît susceptible de créer des points de rencontre entre culture scolaire et culture juvénile, tout en offrant des médiations adaptées aux pratiques contemporaines des élèves.

Les résultats de l'enquête de terrain semblent confirmer plusieurs des hypothèses formulées au début de cette recherche. D'une part, les enseignants interrogés mobilisent effectivement le cinéma dans leurs pratiques pédagogiques, principalement à travers les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires et les activités d'analyse filmique. Le cinéma est généralement perçu comme un outil favorisant l'engagement des élèves, facilitant l'accès à certaines œuvres jugées complexes et stimulant les échanges interprétatifs en classe. Toutefois, cette intégration demeure souvent limitée par plusieurs facteurs : le manque de formation spécifique en analyse filmique, le temps restreint accordé aux activités audiovisuelles ainsi que certaines représentations persistantes opposant encore culture légitime et culture médiatique.

D'autre part, les élèves interrogés manifestent globalement un intérêt marqué pour les dispositifs pédagogiques mobilisant des supports filmiques. Les adaptations cinématographiques apparaissent fréquemment comme des outils facilitant la compréhension des œuvres littéraires et renforçant leur implication dans les activités de lecture et d'interprétation. Les observations réalisées en classe ont également montré que les supports audiovisuels peuvent favoriser la participation orale, susciter des échanges collectifs plus dynamiques et contribuer à diversifier les formes d'entrée dans les apprentissages littéraires. Néanmoins, ces effets positifs ne dépendent pas uniquement de la présence du support filmique lui-même. Ils reposent également sur les modalités pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, sur la qualité de l'accompagnement didactique proposé et sur la capacité à articuler de manière pertinente l'analyse du film et celle du texte littéraire.

Cette recherche met ainsi en évidence que le cinéma ne constitue ni une solution miracle face aux difficultés liées à la lecture littéraire, ni un simple outil de motivation superficielle. Son intérêt pédagogique réside davantage dans sa capacité à ouvrir de nouvelles voies d'accès aux œuvres, à enrichir les pratiques interprétatives et à favoriser une réflexion critique sur les récits, les images et les représentations. En articulant littérature et cinéma, le cours de français peut contribuer à développer chez les élèves des compétences culturelles et médiatiques essentielles dans les sociétés contemporaines.

Par ailleurs, cette étude souligne l'importance de penser l'éducation au cinéma dans une perspective plus ambitieuse que celle d'un simple usage ponctuel de supports audiovisuels. Le développement d'une véritable éducation à l'image suppose une réflexion didactique approfondie, une formation renforcée des enseignants et une reconnaissance institutionnelle plus explicite de la place du cinéma dans les apprentissages scolaires. Dans une société saturée d'images, apprendre à analyser les dispositifs filmiques, à interroger les mécanismes de représentation et à développer un regard critique constitue un enjeu culturel, citoyen et démocratique majeur.

En conclusion, cette recherche montre que le cinéma peut constituer une médiation féconde entre les élèves et la littérature, à condition d'être intégré dans une démarche pédagogique réfléchie, critique et structurée. Loin d'opposer culture littéraire et culture audiovisuelle, il apparaît pertinent de penser leurs complémentarités afin de répondre aux mutations contemporaines des pratiques culturelles et des modes de réception des œuvres. Dans cette perspective, le cinéma ne représente pas seulement un support d'enseignement, mais également un levier possible de renouvellement du rapport à la littérature et, plus largement, de la place de la culture au sein de l'école.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants

<https://docs.google.com/forms/d/1VdnRFyMnApe93eIx0DwM5vLtb8WGkV8ofeUyCXbQurc/edit>

Annexe 2 : Questionnaire à destination des élèves

https://docs.google.com/forms/d/17OXZq0TCn8qeLhiqF1qwNQhfl3FHY0sX4_xOJmybn1w/edit

Annexe 3 : Séquence sur le cinéma donnée lors des observations

[Le langage cinématographique.pptx](#)

Annexe 4 : Transcription des notes prises lors des observations en classe

Première heure 4^e A

Beaucoup d'interactions, les élèves participent, dès que l'on aborde la théorie l'attention baisse un peu, moins de motivation, dès qu'une image apparaît les élèves sont tout de suite plus motivés, à nouveau la présence d'un film capte leur attention, le calme règne pendant les vidéos théoriques, réactions différentes lorsque c'est extrait de film, à nouveau dès qu'un extrait de film se lance (que le film leur soit connu ou non) il y a directement plus d'implication et d'attention, il y a beaucoup de réponses mais c'est moins spontané, c'est davantage l'enseignante qui incite les élèves à participer, moins l'inverse,

Pendant l'intercours, quelques élèves parlent des extraits vus en classe (4-5),

Deuxième heure 4^e A

Dès qu'il y a de la théorie il y a beaucoup de commentaires sur les films déjà vus par les élèves, l'enseignant va chercher les élèves, les fait participer, les vidéos théoriques captent un moins l'attention mais la captent plus que la simple théorie, toujours quelques commentaires sur leurs propres expériences, quelques rires et sourires, vidéo de son avec plus d'interactions, quand on retire l'image et qu'on laisse que le son cela suscite beaucoup d'interactions, exercice avec musique sans image, suscite également beaucoup d'interactions et d'interventions, intéressant de noter que l'absence d'images fait également que les élèves interagissent beaucoup et participent beaucoup, à nouveau de nombreux commentaires sur ce qu'ils entendent et comparent beaucoup avec leurs films et vidéos déjà vus, les notions théoriques à nouveau fait baisser la concentration et l'attention (bien qu'elle reste élevée), vidéo sur théorie du montage, capte à nouveau l'attention, mais pas autant que lorsque ce sont des extraits de film (qui eux semblent être plus pertinents pour capter l'attention et maintenir le plus longtemps la concentration, pas de soupirs pendant deux heures, ce qui est surprenant vu le nombre de fois que les élèves soupirent en classe de français, vidéo du générique de Snatch pour les raccords, capte tout de suite l'attention, peu d'élèves étaient moins attentifs et peu regardaient par la fenêtre.

Cette classe est plus calme et participe moins que la première, c'est davantage l'enseignant qui fait participer au cours,

Première heure 4^e B

Commentaires positifs à l'évocation du cinéma, commentaires aussi positifs à l'évocation d'un réalisateur qui sera invité, bande annonce qui est montrée, élèves tout de suite captivés, commentaires directs sur ce qu'ils voient, réactions en lien avec les images (c'est triste, le pauvre), évoquent d'autres références avec d'autres films, au fur et à mesure que la tension monte cela se lit sur les visages, plus d'expressions, beaucoup lèvent la main, intervenants très variés (8 élèves différents), différentes réactions selon que l'on a de la théorie ou de l'analyse d'images (l'image semble directement capter l'attention, et la garder), réactions sur le 1^{er} film (choqués par le film en question), réactions de rires et sourires pour le film sur l'arroseur, beaucoup de réactions en lien avec le film humoristique, film Melomorne à nouveau réactions sur ce qu'ils voient et observent, font la comparaison avec le cinéma qu'ils voient aujourd'hui,

beaucoup d'étonnements, film voyage dans la lune, toujours beaucoup de réactions, avec gestes, beaucoup d'interventions, bon climat de travail, parlent mais beaucoup sur le cours, rigolent de la lune et du film qui est en décalage avec ce qu'ils connaissent, il n'y a pas eu de soupirs,

Deuxième heure 4^e B

Début avec extrait vidéo qui captent l'attention, les élèves sont directement concentrés, élèves font commentaires sur ce qu'ils voient directement mais aussi en comparant avec leurs souvenirs de films récents et connus, beaucoup de commentaires à nouveau sur ce qu'ils ont de leur propre culture cinéma, les parties plus théoriques font baisser la concentration, l'extrait qui suit avec Amélie Poulain fait capter l'attention, commentent l'exercice, plan séquence d'un extrait des affranchis, capte rapidement l'attention, quelques élèves commentent, il n'y a aussi pas de soupirs dans cette classe au cours des deux heures, quelques commentaires sur les images en lien avec la théorie sur l'échelle des plans, commentaires à nouveau sur leurs connaissances cinématographiques, un peu de déconcentration depuis que l'on a abordé la théorie, exercice d'échelle des plans avec bande annonce film demain tout commence, commentaires sur la bande annonce, sourires et réactions,

Première heure 4^e C

Cela discute beaucoup, classe plus bruyante et dynamique, bande annonce qui est lancée, le calme revient tout de suite, réagissent beaucoup à ce qu'ils voient, ils sont attentifs grâce à l'image, réagissent beaucoup surtout lorsque le rythme et le son s'accroissent, ils ont l'air d'apprécier, beaucoup de sentiments positifs, ils ont envie de regarder le film, cela les a captivé, l'attention baisse un peu car on est passé à de l'explication de théorie, quelques petits commentaires car l'attention baisse, certains élèves sont davantage déconcentrés par ma présence (peu mais cela a une influence), montre le 1^{er} film et ils sont surpris de la qualité (c'est moche, c'est vieux), second film, à nouveau réaction car c'est simple et ils sont tout de suite captés dès qu'il y a un film projeté, ils commentent beaucoup, ils sont très attentifs, même réactions avec l'arroseur arrosé avec en plus de nombreux rires et sourires, ils se mettent tout de suite en action dès qu'il y a une tâche à réaliser, extrait du Mélomane capte à nouveau l'attention, commentent beaucoup, voyage dans la lune capte l'attention, commentaires sur ce qu'ils voient et sur les films qu'ils ont déjà vus, réagissent beaucoup, rigolent, ils s'interrogent

sur la manière de faire le film, posent beaucoup de questions, ils s'y intéressent beaucoup, ils ne regardent pas par la fenêtre, pas de soupirs, ils sont bien concentrés, commentent beaucoup peu importe si c'est extraits de film, théorie ou autre, c'est étonnant comme chaque extrait vidéo capte l'attention, bien qu'il s'agisse d'une classe bruyante et dynamique les images semblent permettre de capter l'attention et donc d'avoir des élèves motivés et concentrés, ce qui offre un cadre de travail pertinent, réagissent tout au long,

À l'intercours ils continuent de parler de cinéma, ils parlent de culture cinéma en évoquant d'autres films et des références connus, se questionnent entre eux et avec le professeur pour savoir les films qu'ils ont vus (Kubrick, Spielberg, Dents de la mer, star wars, odyssée de l'espace, seigneur des anneaux, Coppola, Alfred Hitchcock, blade runner, orange mécanique, psycho), intéressant de noter qu'une grande partie des élèves (1/3) semblent avoir une culture cinéma large et ouverte (cinéma américain, japonais, coréen, français, ...)

Deuxième heure 4^e C

Plus de difficulté à se remettre dedans avec la théorie, cela parle plus, il y a moins de concentration, il y a des commentaires sur le cinéma toujours mais avec plus de bruit, l'attention, à l'évocation de la théorie avec l'image, les plans, l'attention n'est plus présente, extrait avec exercice sur les plans d'Amélie Poulain, l'image capte tout de suite l'attention des élèves, ils sont concentrés et le calme revient, moins d'attention avec la théorie, extrait vidéo sur le plan séquence capte immédiatement l'attention, les élèves sont attentifs, cela commente ce qu'ils voient, tout au long de ces deux heures ils parlent essentiellement cinéma, il y a peu de commentaires sur des sujets autre que ceux du cours, on revient à la théorie accompagnée d'un extrait qui capte l'attention, théorie sur l'échelle des plans, certains élèves perdent leur concentration, regardent par la fenêtre, ils commentent les images fixes et interagissent entre eux et avec le prof sur ce qu'ils voient, ils comparent beaucoup à tout ce qu'ils connaissent du cinéma et sur les films et vidéos qu'ils ont vus récemment, extrait vidéo de la bande annonce du film demain tout commence, ils rigolent et réagissent beaucoup à ce qu'ils voient, nouvelle partie théorique qui capte moins l'attention des élèves, ils font quelques commentaires sur les images en lien avec la théorie mais on voit qu'il y a moins de concentration, vidéo de bande annonce, l'attention est revenue, ils commentent avec leurs connaissances théoriques, à nouveau théorie qui fait diminuer l'attention, attention revenue avec reportage sur les bruiteurs,

réagissent beaucoup, commentent ce qu'ils voient, ils rigolent et sourient, certains rigolent et sont pris d'un fou rire, cela amène une ambiance et beaucoup de gaieté,

L'enseignant n'a pas besoin d'aller chercher les élèves, ils participent pour la grande majorité d'entre eux,

Annexe 5 : Grilles d'analyse

Grille d'analyse en classe de 4^e A

Barème d'évaluation :

/ : impossible à juger	5 : moyen
0 : inadmissible	6 : satisfaisant
1 : exécration	7 : bien
2 : très mauvais	8 : très bien
3 : mauvais	9 : excellent
4 : insuffisant	10 : parfait

Durant la classe	Oui	Remarque
Écoutent attentivement ce qui est exposé/enseigné	8	Ils se montrent très attentifs et écoutent assidument le cours. L'attention baisse par instants ce qui est tout à fait normal.
Prennent des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant	9	Dès que l'enseignant demande de prendre note, ils s'exécutent immédiatement.
Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	9	Ils répondent tous aux questions posées par l'enseignant. Même si c'est davantage l'enseignant qui va chercher les élèves pour qu'ils participent.
Posent des questions sur le cours	4	En tout, il y a eu 63 interventions de la part des élèves mais avec seulement 3 élèves qui ont levé la main d'eux-mêmes.
Posent des questions qui vont au-delà du cours	/	Ils n'en ont pas posé.

Moments de mise en activité	Oui	Remarque
Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	8	Les petites activités proposées ont été réalisées sans difficulté et avec application.
Suivent les instructions relatives aux activités demandées	8	Ils respectent bien les consignes.
Sont impliqués activement dans les activités	8	Ils se montrent très appliqués et impliqués dans leurs tâches.
Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	8	Ils sont bien concentrés dans leurs tâches.
Posent des questions sur les activités	6	Ils en posent quelques-unes.
Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées	/	Ils n'en ont pas posé.
Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux	8	Ils ont beaucoup discuté des activités en faisant référence à leur propre culture cinéma.
Sont attentifs à la matière et ne se laissent pas distraire	8	Ils se sont montrés particulièrement attentifs tout au long du cours.
Les élèves manifestent-ils de l'intérêt et de la curiosité face aux éléments du film présentés	9	Ils réagissent énormément à ce qu'ils voient et entendent. Ils font alors des liens avec leur culture cinéma et les films et séries qu'ils ont déjà regardés.
Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités	9	Ils sont bien concentrés et ne s'interrompent pas dans leurs activités.
Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités	9	Ils restent concentrés et appliqués dans leur tâche même après un changement d'activité.
Les élèves identifient-ils et comprennent-ils les éléments du langage cinématographique	9	Ils comprennent sans difficulté la théorie liée au cinéma et l'analyse filmique.
Les élèves sont-ils attentifs pendant le visionnage de l'extrait	9	Ils sont attentifs et concentrés sur ce qu'ils voient des extraits.

Grille d'analyse en classe de 4^e B

Barème d'évaluation :

/ : impossible à juger

5 : moyen

0 : inadmissible

6 : satisfaisant

1 : exécration

7 : bien

2 : très mauvais

8 : très bien

3 : mauvais

9 : excellent

4 : insuffisant

10 : parfait

Durant la classe	Oui	Remarque
Écoutent attentivement ce qui est exposé/enseigné	8	Ils se montrent très attentifs et écoutent assidument le cours. L'attention baisse par instants ce qui est tout à fait normal.
Prennent des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant	9	Dès que l'enseignant demande de prendre note, ils s'exécutent immédiatement.
Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	9	Ils répondent tous aux questions posées par l'enseignant. Ce sont les élèves qui en posent le plus d'eux-mêmes.
Posent des questions sur le cours	9	Ils en ont posé beaucoup et se sont montrés très actifs pendant le cours. En tout, il y a eu 40 interventions de la part des élèves avec 31 élèves qui ont levé la main d'eux-mêmes.
Posent des questions qui vont au-delà du cours	6	Ils en posent quelques-unes sur le cinéma de manière générale ainsi que sur le contexte qui entoure la création du cinéma.
Moments de mise en activité	Oui	Remarque
Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	8	Les petites activités proposées ont été réalisées sans difficulté et avec application.
Suivent les instructions relatives aux activités demandées	8	Ils respectent bien les consignes.
Sont impliqués activement dans les activités	8	Ils se montrent très appliqués et impliqués dans leurs tâches.

Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	8	Ils sont bien concentrés dans leurs tâches.
Posent des questions sur les activités	6	Ils en posent quelques-unes.
Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées	/	Ils n'en ont pas posé.
Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux	8	Ils ont beaucoup discuté des activités en faisant référence à leur propre culture cinéma.
Sont attentifs à la matière et ne se laissent pas distraire	8	Ils se sont montrés particulièrement attentifs tout au long du cours.
Les élèves manifestent-ils de l'intérêt et de la curiosité face aux éléments du film présentés	9	Ils réagissent énormément à ce qu'ils voient et entendent. Ils font alors des liens avec leur culture cinéma et les films et séries qu'ils ont déjà regardés.
Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités	9	Ils sont bien concentrés et ne s'interrompent pas dans leurs activités.
Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités	9	Ils restent concentrés et appliqués dans leur tâche même après un changement d'activité.
Les élèves identifient-ils et comprennent-ils les éléments du langage cinématographique	9	Ils comprennent sans difficulté la théorie liée au cinéma et l'analyse filmique.
Les élèves sont-ils attentifs pendant le visionnage de l'extrait	9	Ils sont attentifs et concentrés sur ce qu'ils voient des extraits.

Grille d'analyse en classe de 4^e C

Barème d'évaluation :

/ : impossible à juger

5 : moyen

0 : inadmissible

6 : satisfaisant

1 : exécration

7 : bien

2 : très mauvais

8 : très bien

3 : mauvais

9 : excellent

4 : insuffisant

10 : parfait

Durant la classe	Oui	Remarque
Écoutent attentivement ce qui est exposé/enseigné	7	Ils se montrent attentifs et écoutent le cours mais avec plus de sauts de concentration et plus de bavardage.
Prendent des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant	9	Dès que l'enseignant demande de prendre note, ils s'exécutent immédiatement.
Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	9	Ils répondent tous aux questions posées par l'enseignant. Ce sont les élèves qui en posent le plus d'eux-mêmes.
Posent des questions sur le cours	9	Ils en ont posé beaucoup et se sont montrés très actifs pendant le cours. En tout, il y a eu 52 interventions de la part des élèves avec 52 élèves qui ont levé la main d'eux-mêmes.
Posent des questions qui vont au-delà du cours	6	Ils en posent quelques-unes sur le cinéma de manière générale ainsi que sur le contexte qui entoure la création du cinéma.
Moments de mise en activité	Oui	Remarque
Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	8	Les petites activités proposées ont été réalisées sans difficulté et avec application.
Suivent les instructions relatives aux activités demandées	8	Ils respectent bien les consignes.
Sont impliqués activement dans les activités	8	Ils se montrent très appliqués et impliqués dans leurs tâches.
Absorbés par les activités (regards et	7	Ils sont bien concentrés dans leurs tâches même s'il y a un peu plus de bavardage.

attention centrés sur les tâches demandées)		
Posent des questions sur les activités	6	Ils en posent quelques-unes.
Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées	/	Ils n'en ont pas posé.
Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux	8	Ils ont beaucoup discuté des activités en faisant référence à leur propre culture cinéma.
Sont attentifs à la matière et ne se laissent pas distraire	7	Ils se sont montrés attentifs tout au long du cours même s'il pouvait arriver à certains de se déconcentrer par instants.
Les élèves manifestent-ils de l'intérêt et de la curiosité face aux éléments du film présentés	9	Ils réagissent énormément à ce qu'ils voient et entendent. Ils font alors des liens avec leur culture cinéma et les films et séries qu'ils ont déjà regardés.
Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités	9	Ils sont bien concentrés et ne s'interrompent pas dans leurs activités.
Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités	5	Ils sont plus dissipés et il faut davantage les rappeler à l'ordre.
Les élèves identifient-ils et comprennent-ils les éléments du langage cinématographique	9	Ils comprennent sans difficulté la théorie liée au cinéma et l'analyse filmique.
Les élèves sont-ils attentifs pendant le visionnage de l'extrait	9	Ils sont attentifs et concentrés sur ce qu'ils voient des extraits.

Bibliographie

Académie de Paris. Une grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe. En ligne en janvier 2022 : <https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058> (Consulté le 12 mars 2026).

Accard, P. (2020). Cours de Méthodologie de Rédaction du Mémoire. En ligne le 4 novembre 2020 : <https://uvsq.hal.science/hal-02988035v1> (Consulté le 24 avril 2026).

Acerra, E. Brunel, L. et Lacelle, N. (2023). Enseigner la littérature numérique au secondaire, entre innovation et sédimentation : analyse de cas autour d'une recherche collaborative. *Tréma*, 59.

Audet, R. (2020). Saisir l'œuvre numérique sous tous ses états : modalités éditoriales, lecturales, et performatives dans l'enseignement des œuvres numériques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 12.

Baroni, R. (2017). Pour une narratologie transmédiat. *Poétique*, 182, 155-175.

Barthélemy, M. (2025). *Quel curriculum littéraire dans l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone ? Enquête dans trois établissements - choix, discours et contextes*. [Thèse]. Université de Louvain-la-Neuve.

Bertucci, M.-M. et Chemblette, E. (2009). La médiaculture : une place à prendre dans l'enseignement du français ? *Le français aujourd'hui. Film et texte : une didactique à inventer*, 165, 27-37.

Bertucci, M.-M. et Sivan, P. (2009). Cinéma et enseignement du français : histoire d'une rencontre manquée. Entretien avec Olivier Curchod. *Le français aujourd'hui. Film et texte : une didactique à inventer*, 165, 79-90.

Bienfait, P. (2024). *Enseigner le cinéma dans l'enseignement secondaire supérieur : état des lieux et propositions didactiques*. [Mémoire]. Université de Louvain-la-Neuve.

Bocquillon, M. Demeuse, M. et Derobertmasure, A. (2019). *Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage*. Mons : Presses Universitaires de Mons.

Bourdier, P. (2008). *Un grand écran pour les Lettres Le cinéma et l'enseignement du Français*. Paris : L'Harmattan.

- Bourdier, P. (2009). Les enseignants de français face au cinéma : un problème de représentation ? *Le français aujourd'hui. Film et texte : une didactique à inventer*, 165, 51-61.
- Bricteux, S. Crépin, F. Lafontaine, D. et Quittre, V. (2021). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les jeunes de 15 ans et la lecture. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 45.
- Brunel, M. et Dufays, J.-L. (2023). Innovations en lecture et en écriture littéraires. Questions et perspectives pour la recherche en didactique du français. *Tréma*, 59.
- Canelas-Trevisi, S. et Gagnon, R. (2014). L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes. *Lidil*, 49, 5-15.
- Cappellini, M. et Gadille, M. (2021). L'intégration des mondes virtuels dans l'enseignement secondaire et supérieur. Une revue pluridisciplinaire de la littérature. *Education et Apprentissage*.
- Céroux, B. et Crépin C. (2013). Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents. *Revue des politiques sociales et familiales*, 111, 59-64.
- Cléder, J. (2012). *Entre littérature et cinéma. Les affinités électives*. Paris : Armand Colin.
- Clerc-Florimond, A. et Lacôte-Gabrysiak, L. (2018). L'as-tu lu, l'as-tu vu. Les étudiants et les adaptations cinématographiques. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 13.
- Coavoux, S. (2019). Les jeux vidéo chez les adolescents. Une approche quantitative. Berry, V. et Andlauer, L. *Jeux vidéo et adolescence*. Québec : Presses Universitaires de Laval, 15-30.
- Condé, M. Fonck., V. et Vervier, A. (2006) *À l'école du Cinéma : Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Cueille, J. (2022). *Mangas, sagas, les nouveaux mythes adolescents. Devenir soi-même par la fiction*. Toulouse : Érés.
- Dahan, C. (2013). La recomposition des pratiques expressives/artistiques des adolescents. *Diversité*, 173, 97-102.
- Da Silva, M.-M. (2022). L'adaptation des « classiques » de la littérature en langue française vers d'autres médias et de nouveaux contextes culturels. *Multilinguales*, 22.

- Da Silva, M.-M. et Sadi, N. (2024). Les objets littéraires dans les médias : transformation et adaptation en contexte culturel. *Multilinguales*, 22.
- De Croix, S. et Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. *Repères*, 59, 191-208.
- Degryse, C. (2021). L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel dans l'enseignement secondaire, un enjeu démocratique. *Penser l'éducation*, 48, 9-35.
- Delafoy, M. (2014). *L'adaptation cinématographique en pédagogie*. [Mémoire]. Université de Nantes.
- Demougin, F. (2002). Littérature et image : d'une lecture à l'autre. *Tréma*, 19, 55-66.
- Denizot, N. (2009). Le cinéma à l'école et dans le cours de français : petit historique. *Recherches*, 51, 177-196.
- Deschamps, F. (2004). *Lire l'image au collège et au lycée en cours de français. Images fixes et images mobiles*. Paris : Hatier.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23, 103-117.
- Détrez, C. (2010). Les adolescents et les mangas : les raisons d'une passion. *Bibliothèques*, 51.
- Détrez, C. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 125, 23-32.
- Dolz, J. Dufays, J.-L. Garcia-Debanc, C. et Simard, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Dontu, L.-C. (2017). L'exploitation didactique de la séquence de film en classe de FLE. *Revue des professeurs de FLE*, 16, 100-103.
- Dubois, C. et Guillou, M. (2009). *Des images pour lire et pour écrire*. Lille : SCEREN CRDP Nord-Pas de Calais.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51, 7-29.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

- Dufays, J.-L. Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaspard, L. (2015). *Accompagner les lycéens vers le cinéma Éléments d'une pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Gervais, B. (2020). Lire un livre qui n'a pas été fait pour être lu. Pratiquer la lecture littéraire en culture numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 12.
- Goigoux, R. (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. De Croix, S. Dufays, J.-L. Pollet, M.-C. Scheepers, C. et Vrydaghs, D. *Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. 15-35.
- Grishakova, M. (2013). La littérature en transition : fiction et adaptation d'un média à l'autre. *Revue de littérature comparée*, 348, 399-412.
- Hamdad, A. et Hamdad, C. (2024). Le père Goriot à l'écran : une clé pédagogique pour comprendre l'œuvre. *Multilinguales*, 22.
- Julier-Costes, M. (2014). *Séries cultes et culte de la série chez les jeunes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laborde, B. (2015). Enseigner le cinéma et l'audiovisuel : Les leçons de l'enseignement technique. *Mise au point*, 7.
- Laborde, B. (2018). L'enseignement du cinéma en question : bilans et mutations. Propositions pour une médio-pragmatique. *Le Télémaque*, 53, 113-126.
- Lefait, S. (2021). L'impact des adaptations sur la perception de l'œuvre adaptée : pour une étude de réception croisée. En ligne le 9 avril 2021 : <https://amu.hal.science/hal-03144141v1> (Consulté le 19 mars 2026).
- Letourneux, M. (2017). *Fictions à la chaîne. Littératures sérielles et culture médiatique*. Paris : Seuil.
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des oeuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Legoff, F. et Fourtanier, M.-J. *Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol I : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 23-36.

- Maurer, B. (2011). Observer des réalités didactiques en Afrique francophone : proposition pour une grille d'observation. Blanchet, P. et Chardenet, P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Mercklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *Reset, 1*, 25-52.
- Miquelon, A. (2017). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école : portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 20*, 119-140.
- Neau, J. (2022). L'adaptation face à la sérialité : Réseaux, constellations, intertextualité. *Transcréation, 1*, 1-19.
- Oliver, A. (2009). Quelques bonnes raisons d'intégrer le cinéma au cours de français. *Recherches, 51*, 37-49.
- Pascal, M. (2022). Une conversation avec Linda Hutcheon sur l'adaptation cinématographique. *Transcr(é)ation, 1*, 2-5.
- Pasquier, D. (2015). La communication numérique dans les cultures adolescentes. *Communiquer, 13*, 79-89.
- Rasoli, M. (2019). Éduquer par/avec le cinéma ? *Penser le cinéma, faire le cinéma, 77*, 83-95.
- Ropars-Wuilleumier, M. C. (1970). *De la littérature au cinéma : genèse d'une écriture*. Paris : Armand Colin.
- Serceanu, M. (1999). *L'adaptation cinématographique des textes littéraires : Théories et lecture*. Liège : CEFAL.
- Stokes, M. (2012). Audiences in Cinema History. *Approaches to Film and Reception Theories / Cinéma et théories de la réception. Études et panorama critique, 31-53*.
- Vanoye, F. (2019). *L'adaptation littéraire au cinéma*. Paris : Armand Colin.
- Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. [Document pédagogique]. Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon.