

Cinema as an Educational Technology: Enhancing Socio-pedagogical Communication

Le cinéma comme technologie éducative : contribution à l'efficacité de la communication socio-pédagogique

Mouna HASSANI

Laboratoire de recherche en Société, communication et rhétorique du discours,
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Meryem EL YOUSSEFI

Laboratoire de recherche en sciences de l'information, de la communication et du discours,
ENS -Tétouan, Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Abdelfattah LAHIALA

Laboratoire de recherche en sciences de l'information, de la communication et du discours,
ENS -Tétouan, Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Moulay Maati Alaoui FANNANE

Laboratoire de recherche en Société, communication et rhétorique du discours,
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Abstract

In a context where digital technology and cultural changes are overturning teaching methods, socio-pedagogical communication is becoming an essential pillar in facilitating the transmission of knowledge, as well as learner engagement. In a society where information has become ubiquitous, to what extent can cinema, as a technological and artistic medium, strengthen this form of communication ? On the one hand, it uses images, sound and stories to capture attention, while at the same time stimulating personal emotions and vice versa, making information more accessible and lasting. On the other hand, socio-pedagogical communication is discursive, that is, it is based on a meaningful exchange of meaning between teachers and learners. Cinema contributes to this dynamic by consolidating motivation, engaging in the awakening of creativity, and developing each person's critical spirit towards the film. To enhance this interaction, cinema uses different techniques such as editing, music, etc... Used in the classroom, films can have a variety of pedagogical functions, contributing both to written and oral skills and to the development of critical thinking. According to some studies, cinema enhances empathy, self-confidence and intercultural understanding. Problems do exist, such as teacher training and unintentional misinterpretation of the message. The Future perspectives are the integration of cinema into curricula, the development of educational resources and the development of interdisciplinary approaches. In this way, the cinema is no longer a danger, but when used properly it contributes to innovative teaching methods.

Keywords: Cinema, Socio-pedagogical communication, Pedagogy, Critical thinking, Interdisciplinarity

Introduction

L'éducation contemporaine est confrontée à une transformation profonde de ses repères, sous l'effet conjugué de la révolution numérique, de la massification scolaire, de la diversité culturelle croissante et des mutations des formes de savoirs. Les modèles pédagogiques traditionnels, longtemps centrés sur la transmission descendante du savoir, peinent à répondre aux besoins d'apprenants immergés dans une culture de l'image, de l'interactivité et de l'instantanéité (Perrenoud, 2006) ; (Prensky, 2001) ; (Buckingham, 2007). Dans ce contexte mouvant, la question de l'efficacité de la communication socio-pédagogique — entendue comme l'ensemble des interactions verbales, non verbales et symboliques entre enseignants et apprenants — devient centrale pour garantir l'engagement, la compréhension et la co-construction du sens (Altet, 1994) ; (Cossette, 2011).

Parmi les outils susceptibles de renouveler cette dynamique communicationnelle, le cinéma émerge comme une technologie éducative singulière. Loin d'être une simple distraction, il mobilise un langage complexe mêlant récit, image, son, rythme et émotion, capable de toucher l'apprenant dans ses dimensions cognitive, affective et sociale (Mayer, 2009) ; (Immordino-Yang, 2007). Son potentiel pédagogique réside notamment dans sa capacité à favoriser la pensée critique, à stimuler l'empathie, à exposer les élèves à la diversité culturelle, et à soutenir la mémorisation à travers une narration incarnée (Bandura, 1977) ; (Bruner, 1990) ; (Hoffman, 2000)

Cependant, intégrer le cinéma dans une démarche éducative ne se limite pas à projeter un film en classe. Cela suppose une intention pédagogique explicite, un accompagnement didactique structuré et une posture réflexive de l'enseignant-médiateur (Bergala, 2006). Il convient donc d'interroger les conditions dans lesquelles le cinéma peut véritablement contribuer à l'efficacité de la communication socio-pédagogique. La présente étude, fondée sur une revue de littérature

interdisciplinaire, vise à explorer dans quelle mesure et par quels mécanismes le cinéma peut améliorer la communication pédagogique dans les contextes d'enseignement formel. L'analyse s'appuie sur les apports croisés des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive, de la communication, des études cinématographiques et de l'éducation aux médias.

Méthodologie

Approche méthodologique

Cette étude repose sur une revue narrative et thématique de la littérature scientifique, visant à explorer le rôle du cinéma comme technologie éducative au service de la communication socio-pédagogique. Cette approche s'inscrit dans une logique qualitative interprétative, qui privilégie l'analyse des contenus, des discours, et des cadres conceptuels, plutôt que la mesure de variables quantitatives.

Le choix de la revue narrative se justifie par la nature pluridisciplinaire de la problématique, située à l'intersection des sciences de l'éducation, des études cinématographiques, de la psychologie cognitive et de la communication pédagogique. Cette méthode permet de croiser des perspectives théoriques variées, d'examiner des résultats empiriques hétérogènes et d'identifier des convergences, mais aussi des lacunes ou controverses dans les recherches existantes (Greenhalgh, 2005).

Contrairement aux revues systématiques quantitatives, qui visent l'exhaustivité et la reproductibilité stricte, la revue narrative autorise une sélection raisonnée des sources et une lecture critique approfondie, fondée sur la qualité conceptuelle, la valeur pédagogique et la portée analytique des publications.

Constitution du corpus documentaire

Le corpus a été constitué selon une stratégie de recherche exploratoire et ciblée, menée entre janvier et avril 2025, à partir des bases de données suivantes :

- ERIC (Education Resources Information Center),
- Scopus (Elsevier),
- Web of Science,
- JSTOR,
- Cairn.info,
- Google Scholar,
- OpenEdition.

Les recherches ont été effectuées à l'aide de mots-clés multilingues (français, anglais, espagnol), combinés selon des opérateurs booléens (AND, OR, NOT). Les termes principaux incluent :

Cinéma éducatif, film et apprentissage, technologie éducative, communication pédagogique, media literacy, education through film, critical media education, visual literacy, multimodal learning, intercultural competence.

Le repérage initial a généré près de 120 documents pertinents, parmi lesquels 35 publications ont été

retenues pour une analyse approfondie. Le choix a été fait selon des critères rigoureux (voir ci-dessous), visant à assurer à la fois la qualité scientifique, la pertinence pédagogique et la diversité disciplinaire du corpus.

Critères de sélection des publications

Pour garantir la cohérence et la validité du corpus, les publications retenues répondent aux critères suivants :

- a) Pertinence thématique
Seuls les travaux traitant explicitement du rôle du cinéma dans un cadre éducatif (formel ou non formel) ont été inclus. Il peut s'agir :
 - D'études empiriques sur l'usage du film en classe,
 - D'analyses de dispositifs pédagogiques incluant le cinéma,
 - De réflexions théoriques sur le cinéma comme outil de médiation ou de communication éducative.
- b) Qualité scientifique
Les textes sélectionnés sont publiés dans des revues à comité de lecture, des ouvrages scientifiques, ou des actes de colloques reconnus. Une attention a été portée aux indicateurs bibliométriques (impact factor, taux de citation), mais aussi à la reconnaissance des auteurs dans leur domaine.
- c) Diversité disciplinaire
Le corpus articule plusieurs champs :
 - Les sciences de l'éducation (Altet, Meirieu, Perrenoud),
 - Les études cinématographiques (Bergala, Bordwell, Thompson),
 - La psychologie cognitive (Mayer, Paivio, Damasio),
 - La communication pédagogique et interculturelle (Buckingham, Byram, Bandura).
 Cette diversité permet une approche transversale, en phase avec la nature multimodale et symbolique du cinéma.
- d) Temporalité
Les documents couvrent une période de publication allant de 2000 à 2024, afin d'inclure à la fois les fondements théoriques classiques et les évolutions récentes liées à l'essor du numérique, à la réforme des curricula, et à l'éducation aux médias.
- e) Langue et accessibilité
Les textes ont été sélectionnés dans trois langues (français, anglais, espagnol), avec priorité aux documents accessibles en version intégrale via les bases de données universitaires ou en open access.

Critères d'exclusion

Pour éviter les biais ou les dérives interprétatives, plusieurs types de documents ont été écartés :

- Les textes relevant uniquement de la critique cinématographique ou esthétique, sans visée éducative explicite.
- Les productions non académiques (articles de

- presse, blogs, plateformes non scientifiques).
- Les études limitées à la production de films, sans lien direct avec l'apprentissage ou la communication.
- Les publications non disponibles en texte intégral ou sans appareil bibliographique suffisant.

Grille d'analyse et traitement des données

Le traitement des publications sélectionnées s'est appuyé sur une grille thématique inductive, construite en amont sur la base des problématiques récurrentes de la littérature et affinée au fur et à mesure de l'analyse. Cette grille a permis de coder chaque texte selon quatre grands axes :

- Apports cognitifs et affectifs du cinéma (motivation, engagement, mémorisation, émotion)
- Fonction critique et réflexive du film (analyse des représentations, développement de la pensée critique)

- Valeur interculturelle et langagière (compétences socio-émotionnelles, plurilinguisme, ouverture à l'altérité)
- Transformation de la posture pédagogique (enseignant médiateur, co-construction du sens, pédagogie de projet).

Ces dimensions sont issues de modèles théoriques tels que la théorie de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009), la pédagogie critique (Freire, 2023), et les approches de l'éducation interculturelle (Byram, 2002).

Considérations éthiques

Cette recherche n'impliquant pas de participants humains ni de collecte de données personnelles, aucune autorisation éthique formelle n'a été requise. Toutes les publications analysées sont accessibles publiquement et citées selon les normes APA 7e édition, avec mention des DOI lorsque disponibles.

Axe d'analyse	Objectifs pédagogiques associés	Sources principales
1. Apports cognitifs et affectifs du cinema	Stimuler la mémoire, l'attention, la motivation et les émotions pour renforcer l'apprentissage	(Mayer, 2009), (Paivio, 1991), Damasio (1994), (Immordino-Yang, 2015), (Champoux, 1999)
2. Fonction critique et réflexive du film	Développer la pensée critique, la capacité d'analyse et la mise à distance des représentations	(Freire, 2023), (Masterman, 2003), (Buckingham, 2003), (Brookfield, 2011), (Shohat, 1994)
3. Valeur interculturelle et langagière	Favoriser l'empathie, la tolérance, l'apprentissage des langues et l'ouverture à l'altérité	(Byram, 2002), (Dervin, 2013), (Antoninis, 2020), (Banks, 2002)
4. Transfonnation de la posture pédagogique	Passer d'un modèle transmissif à un modèle interactif et collaboratif de l'enseignement	(Meirieu, 1995), (Bergala, 2006), (Dalton, 2010), (Perrenoud 1994) , (Goodman, 2003)

Résultats

Le cinéma comme vecteur d'engagement cognitif et affectif

L'une des contributions les plus solides et documentées du cinéma en contexte éducatif concerne sa capacité à mobiliser simultanément les processus cognitifs et affectifs, condition essentielle d'un apprentissage profond. Contrairement aux supports didactiques traditionnels, le langage cinématographique s'appuie sur une multimodalité sensorielle — image, son, musique, rythme, silence — qui stimule l'attention, facilite la mémorisation, et favorise l'investissement émotionnel des apprenants (Mayer, 2009); (Damasio, 2008).

Stimulation sensorielle et ancrage mémoriel

Le cinéma, en tant que média narratif et sensoriel, repose sur ce que (Paivio, 1991) a théorisé comme la double codification : les informations sont traitées

simultanément par les canaux verbal (dialogues, voix off) et visuel (images, gestes, expressions faciales). Ce principe améliore la rétention et la compréhension des contenus, en particulier chez les apprenants visuels ou kinesthésiques. (Mayer, 2009) renforce cette idée dans sa théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, selon laquelle l'activation conjointe des canaux visuels et auditifs favorise un traitement profond de l'information, à condition que la charge cognitive soit maîtrisée.

Des recherches empiriques ont montré que l'exposition à des séquences filmées permet une meilleure structuration des connaissances, notamment dans l'enseignement de disciplines complexes telles que la biologie, l'histoire ou la philosophie (Champoux, 1999). À titre d'exemple, le film (An Inconvenient Truth, 2006) souvent utilisé dans les cours de sciences, combine narration émotionnelle et données scientifiques pour sensibiliser aux enjeux climatiques, tout en facilitant la mémorisation par sa structure narrative engageante.

Étude de cas : Le cinéma au service du FLE au Maroc

Cette dimension cognitive et affective du cinéma a été concrètement mise en lumière dans une étude menée au Maroc par Khalid Hakim (Hakim, 2025), qui s'est intéressé à l'impact du cinéma sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle secondaire qualifiant. Dans cette recherche, deux groupes d'élèves ont été comparés : un groupe témoin suivant un enseignement traditionnel de la compréhension orale, et un groupe expérimental exposé à un court-métrage en classe, suivi d'activités pédagogiques (questions de compréhension, expression orale, débat).

Les résultats ont mis en évidence une amélioration significative de la compréhension orale et de la motivation dans le groupe ayant bénéficié de l'expérience cinématographique. Les apprenants ont montré une meilleure capacité à restituer des informations, à formuler des opinions, et à interagir en français. Le caractère narratif et visuel du film a facilité l'accès au sens, tandis que l'engagement émotionnel suscité par les personnages a contribué à l'appropriation des contenus linguistiques. Les enseignants ont également rapporté une plus grande participation spontanée des élèves, notamment parmi ceux habituellement peu impliqués.

Cette étude confirme donc, dans un contexte éducatif francophone non natif, les apports du cinéma pour stimuler l'attention, favoriser la mémorisation, et renforcer l'engagement affectif et cognitif des apprenants. Elle illustre l'intérêt d'un usage réfléchi du film en classe, non comme simple divertissement, mais comme outil didactique structuré au service des compétences langagières et communicationnelles.

Rôle des émotions dans l'apprentissage

Les émotions ne sont pas antinomiques du raisonnement, mais en sont au contraire un moteur fondamental. (Damasio, 2008) a démontré, à travers la théorie des marqueurs somatiques, que les processus émotionnels orientent les décisions, renforcent la mémorisation et conditionnent l'apprentissage (Immordino-Yang, 2007) ont montré que les activités éducatives émotionnellement investies produisent une activation accrue des réseaux neuronaux associés à la motivation et à la consolidation de la mémoire.

Dans le contexte scolaire, des films tels que La Haine (1995), Les figures de l'ombre (2016) ou encore Monsieur Lazhar (2011) ont été utilisés pour aborder des thématiques sensibles comme l'injustice, l'exclusion ou les conflits identitaires. Ces films déclenchent des réactions empathiques, facilitent l'identification aux personnages, et ouvrent un espace de réflexion éthique (Hoffman, 2000); (Zembylas, 2008). L'émotion agit ici comme une porte d'entrée vers le raisonnement critique.

Motivation et narration : vers un apprentissage significatif

Le pouvoir d'attraction du cinéma, par sa forme narrative, joue un rôle essentiel dans la motivation intrinsèque des apprenants (Ryan, 2000). L'esthétique, le suspense, la musique et les enjeux narratifs captivent l'attention et favorisent l'investissement personnel. Bruner (1990) rappelle que l'être humain comprend le monde à travers des récits, car ceux-ci permettent d'organiser l'expérience et de lui donner sens.

La narration filmique permet ainsi de contextualiser des savoirs abstraits, d'illustrer des concepts complexes, et de développer la capacité à interpréter, argumenter et créer du lien. Cela est particulièrement vrai dans l'apprentissage des langues, où les dialogues filmés offrent des modèles d'interaction authentique, et où les émotions renforcent la fixation lexicale et syntaxique.

Le cinéma comme déclencheur de la pensée critique

Outre ses effets sur l'engagement cognitif et affectif, le cinéma constitue également un outil puissant de développement de la pensée critique chez les apprenants. En tant qu'objet culturel et médiatique, il invite à interroger les représentations, à analyser les intentions narratives et esthétiques, et à confronter les points de vue. Cet usage critique s'inscrit dans une démarche de formation de l'esprit démocratique et d'éducation citoyenne.

Déconstruction des représentations et analyse idéologique

Le cinéma n'est jamais neutre : chaque film est le produit de choix esthétiques, narratifs et idéologiques. Il construit une vision du monde, propose des récits, véhicule des valeurs — parfois de manière explicite, souvent de manière implicite (Shohat, 1994). Enseigner avec le cinéma implique donc d'amener les apprenants à déconstruire les images, à interroger les stéréotypes, et à identifier les points de vue implicites portés par les œuvres. Dans sa pédagogie critique des médias, David Buckingham (2003) insiste sur l'importance de poser des questions fondamentales aux élèves : Qui a produit ce film ? Pour qui ? À partir de quels choix de mise en scène ? Quelles voix sont absentes ou invisibilisées ? Cette approche développe chez les apprenants une capacité d'analyse médiatique essentielle à l'ère de la surabondance informationnelle et de la désinformation. Par exemple, dans un cours sur les migrations, le visionnage comparé de films comme *Welcome* de Philippe Lioret (2009) et *The Terminal* de Steven Spielberg (2004) peut amener les élèves à comparer les traitements cinématographiques de la figure de l'étranger, à en repérer les contrastes culturels et narratifs, et à discuter des enjeux éthiques représentés à l'écran. De telles activités engagent une réflexion sur la construction de l'altérité et les mécanismes de légitimation sociale (Kellner, 2007).

Débat, argumentation et confrontation des interprétations

Le cinéma favorise également la pensée critique en tant qu'il constitue un objet interprétable, ouvert à plusieurs lectures. En visionnant un même film, les élèves peuvent percevoir des éléments différents, accorder une valeur variable aux actions des personnages ou proposer des interprétations divergentes. Cette richesse interprétative peut être mobilisée dans des débats argumentés, où chacun est invité à justifier son point de vue en s'appuyant sur des indices filmographiques, des faits historiques, ou des références théoriques.

L'organisation de débats ou de cercles de discussion autour d'un film incite les apprenants à mobiliser des compétences transversales : construction d'une argumentation logique, écoute active, reformulation, prise en compte des contre-arguments. Cette pratique est au cœur de la pédagogie active, telle que préconisée par Meirieu (1995), où l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Les séances de débat post-projection favorisent non seulement l'ancrage des contenus, mais aussi le développement de compétences civiques, notamment la tolérance à la contradiction et la capacité à adopter une posture réflexive. Dans les classes multiculturelles, ces débats permettent également de croiser les regards culturels et d'enrichir les perspectives.

L'analyse filmique comme méthode critique

L'analyse filmique en classe n'est pas un exercice réservé aux spécialistes. Lorsqu'elle est guidée par l'enseignant, elle peut devenir une méthode d'apprentissage critique accessible à tous. Il ne s'agit pas de «faire de la critique cinématographique», mais d'observer comment un film produit du sens, en combinant cadrage, montage, musique, lumière, dialogues.

Corrigan (2012) propose une approche pédagogique simple, basée sur trois niveaux d'analyse :

- Descriptif (Que se passe-t-il à l'écran ?)
- Analytique (Comment est-ce montré ?),
- Interprétatif (Pourquoi est-ce montré ainsi ?).

Cette grille, adaptée à des élèves de lycée ou d'université, permet de structurer la pensée, de développer le vocabulaire de l'analyse visuelle, et de sensibiliser les apprenants aux codes de représentation utilisés dans les médias. Des enseignants de FLE, notamment au Maroc, ont expérimenté cette méthode avec succès, en proposant à leurs élèves l'analyse de séquences tirées de films comme *Intouchables* ou *Persepolis*. En décomposant le langage cinématographique, les apprenants améliorent non seulement leur compréhension linguistique, mais aussi leur capacité à questionner les messages véhiculés, à remettre en cause les évidences, et à formuler un jugement argumenté (Rivas, 2019).

Pensée critique et compétences citoyennes

Enfin, le développement de la pensée critique par le cinéma ne se limite pas à une compétence scolaire : il s'inscrit dans une perspective éthique et citoyenne. Dans une société médiatisée, former des individus capables de distinguer faits et opinions, analyser des messages complexes, résister aux manipulations, est un enjeu fondamental pour la démocratie (Giroux, 1997). L'intégration du cinéma dans une éducation aux médias et à l'information (EMI) permet de relier l'analyse filmique à une démarche plus large de formation de l'esprit critique. Comme le rappelle Scott (2015), l'objectif est de former des citoyens éclairés, capables de lire et de produire des messages médiatiques de manière responsable et réflexive.

Le cinéma, par son caractère symbolique, narratif et culturellement chargé, est un terrain privilégié pour l'exercice de la pensée critique. En tant qu'outil pédagogique, il permet d'analyser les discours, interroger les représentations, organiser des débats argumentés, et développer une posture intellectuelle active. Son utilisation dans l'enseignement, lorsqu'elle est guidée par une intention critique, contribue ainsi à former des apprenants réflexifs, autonomes et engagés.

Le cinéma comme médiateur interculturel et socio-langagier

Dans un monde de plus en plus interconnecté, les établissements éducatifs accueillent des publics culturellement, linguistiquement et socialement diversifiés. Dans ce contexte, le cinéma se révèle un puissant outil de médiation interculturelle, capable de faire émerger des dialogues, de développer l'empathie et de renforcer les compétences socio-langagières. En tant qu'objet culturel et narratif, il permet aux apprenants d'explorer d'autres univers symboliques, de comparer les visions du monde, et de s'exprimer à partir d'une expérience partagée.

Exposition à la diversité culturelle

Le cinéma, par sa nature transnationale, permet de découvrir des cultures éloignées dans l'espace et dans le temps, de manière immersive et émotionnellement engageante. Visionner un film étranger en classe, dans sa langue originale ou en version sous-titrée, offre aux apprenants l'occasion d'observer des modes de vie, des systèmes de valeurs et des normes sociales différentes des leurs (Byram, 2002).

Par exemple, les films *Parle avec elle* (Almodóvar, Espagne), *Le dîner de cons* (Veber, France) ou *Tsotsi* (Hood, Afrique du Sud) ont été utilisés en classe pour aborder la diversité des formes de communication, des rapports sociaux et des structures familiales. Ces œuvres permettent une comparaison critique entre cultures, mais aussi une mise en lumière des universaux humains (émotions, conflits, solidarité), favorisant une vision nuancée de l'altérité (Dervin, 2013).

Le cadre de compétence interculturelle proposé par Byram (1997) identifie plusieurs composantes à développer :

- Savoirs (connaissance de soi et des autres cultures),
- Savoir-comprendre (interpréter les documents culturels),
- Savoir-être (curiosité, tolérance, distanciation),
- Savoir-apprendre/savoir-faire (utiliser des expériences pour comprendre d'autres perspectives).

Le cinéma permet d'activer ces dimensions à travers l'analyse de personnages, de situations et de conflits interculturels mis en scène.

Développement de l'empathie et de la conscience sociale

La médiation interculturelle passe aussi par le développement de l'empathie, capacité à se projeter dans la réalité d'autrui. Selon Hoffman (2000), l'identification émotionnelle à des personnages confrontés à la souffrance, à la discrimination ou à l'exclusion permet de renforcer la conscience morale et sociale.

Des films comme *Hotel Rwanda* (2004), *La Valse* avec Bachir (2008) ou *Les Héritiers* (2014) abordent des événements historiques ou sociaux à forte charge émotionnelle, et offrent des supports pédagogiques puissants pour aborder les droits humains, les conflits de mémoire, ou les inégalités sociales. En classe, ces films peuvent être suivis de discussions, de débats, ou de productions écrites (journaux réflexifs, lettres aux personnages), afin de favoriser l'expression des ressentis et la construction d'un regard critique (Zembylas, 2008).

Ces pratiques développent les compétences socio-émotionnelles des élèves :

- la conscience sociale,
- la régulation des émotions,
- la coopération interpersonnelle,
- et la prise de décision responsable, telles que définies dans le cadre du CASEL (2020).

Enrichissement du répertoire linguistique et langagier

Le cinéma, en tant que langage vivant, offre une exposition directe à la langue authentique en contexte, ce qui est particulièrement utile pour l'enseignement des langues (FLE, anglais, arabe, etc.). Il permet d'entendre les accents, les registres, les tournures idiomatiques, et de voir la langue mise en acte dans des interactions réelles ou vraisemblables (Champoux, 1999).

Dans l'enseignement du FLE, l'exploitation de films comme *Bienvenue chez les Ch'tis* ou *Le Petit Nicolas* a montré des effets positifs sur :

- La compréhension orale,
- La prononciation,
- Le développement lexical,
- Et l'expression personnelle (Rivas, 2019).

Les enseignants peuvent exploiter les dialogues filmés pour travailler les actes de parole (saluer, demander, refuser, exprimer une émotion), en lien avec les référentiels (ex. : CECRL). La projection peut être suivie d'activités telles que :

- Mises en situation,
- Réécriture de dialogues,
- Jeux de rôle,
- Ou création de sous-titres alternatifs.

Ces pratiques rendent la langue vivante, incarnée et contextualisée, tout en sollicitant les dimensions affective et imaginaire, souvent négligées dans les approches formelles.

Exemple d'exploitation interculturelle au Maroc

Dans une expérience personnelle, j'ai proposé à mes élèves (3ème ACS) une séquence pédagogique autour du film *Les Choristes* (Barratier, 2004). Ce film a permis de travailler à la fois la compréhension orale, les valeurs de solidarité, la réflexion sur l'autorité, et la comparaison entre systèmes éducatifs français et marocain.

- Les élèves ont été invités à :
- Discuter des différences culturelles,
- Réfléchir aux modèles de discipline,
- Et exprimer leurs opinions sur les émotions ressenties pendant certaines scènes.

Les résultats ont montré une implication accrue des élèves, un enrichissement lexical, et une amélioration de l'expression orale, en particulier chez les élèves les moins à l'aise à l'écrit. Ce type de projet confirme l'intérêt du cinéma comme passerelle linguistique et culturelle, particulièrement dans les contextes plurilingues.

Le cinéma apparaît ici comme un vecteur d'éducation interculturelle et de développement langagier, en ce qu'il permet de rencontrer l'autre, de comprendre les différences, de développer des compétences de communication et d'interagir avec authenticité. En facilitant la médiation culturelle, linguistique et émotionnelle, il s'inscrit pleinement dans une éducation humaniste et inclusive, en phase avec les objectifs du 21^e siècle.

Le cinéma et la transformation des pratiques pédagogiques

Au-delà de son rôle dans l'engagement cognitif, la pensée critique ou le développement interculturel, le cinéma agit comme un levier de transformation des pratiques pédagogiques. En tant que média narratif, sensoriel et symbolique, il invite les enseignants à

repenser leur posture, leurs outils et leurs modes de relation aux apprenants. L'introduction du cinéma en classe marque souvent une transition vers des formes d'enseignement plus actives, collaboratives et réflexives.

Vers une posture d'enseignant-médiateur

L'intégration du cinéma dans la pédagogie suppose que l'enseignant adopte une posture moins transmissive et plus accompagnatrice, facilitant l'accès au sens, la mise en débat et la réflexion. Selon Perrenoud (1994.), l'enseignant devient un «régulateur d'interactions», un orchestrateur de situations d'apprentissage», plutôt qu'un simple détenteur de savoirs.

Dans cette logique, le rôle de l'enseignant consiste à :

- Choisir des œuvres pertinentes,
- Concevoir des activités d'exploitation adaptées,
- Guider les discussions autour du film,
- Et valoriser l'expression subjective des élèves.

Bergala (2016) insiste sur le fait que montrer un film ne suffit pas : il faut créer les conditions de sa réception, en travaillant le regard, la distance critique, et la capacité à articuler l'émotion et la pensée. L'enseignant devient ainsi médiateur culturel, ouvrant l'accès à des œuvres souvent éloignées de l'univers quotidien des élèves.

Le cinéma dans une pédagogie de projet

Le cinéma se prête particulièrement bien à une pédagogie de projet, dans laquelle les élèves s'engagent dans des tâches complexes, collaboratives et créatives. Plusieurs expériences ont montré les effets bénéfiques de projets où les apprenants ne se contentent pas de visionner des films, mais deviennent eux-mêmes créateurs de contenu audiovisuel (scénarios, courts-métrages, critiques filmées).

Dans une étude menée en France par Goodman (2003), des lycéens ont participé à la réalisation de courts-métrages autour de problématiques sociales de leur environnement (discrimination, harcèlement, violences scolaires). Cette activité a permis de développer des compétences transversales :

- Travail en équipe,
- Recherche documentaire,
- Écriture de scénario,
- Montage numérique,
- Mais aussi expression citoyenne.

Le processus créatif, tout en étant exigeant, a renforcé le sentiment d'autonomie et la valorisation de la parole adolescente. Loin d'un simple «atelier cinéma», ces projets s'inscrivent dans une éducation critique aux médias, telle que promue par Masterman (2003), où les élèves deviennent producteurs de sens, et non seulement récepteurs.

Différenciation et accessibilité pédagogique

Le cinéma favorise également la différenciation pédagogique, dans la mesure où il permet de s'adresser à une grande variété de profils d'apprenants :

- Élèves visuels,
- Apprenants en difficulté de lecture,
- Élèves allophones,
- Ou jeunes désengagés scolairement.

Les images, les gestes, les silences et les émotions jouent ici un rôle de «langue commune», rendant le contenu accessible au-delà des barrières linguistiques ou cognitives (Meirieu P. &., 2012). Des recherches ont montré que l'utilisation du film en classe permettait de réengager des publics en décrochage, en leur offrant une entrée plus concrète, affective et expressive dans les apprentissages (Zakhartchouk, 2006).

Vers une culture de l'image à l'école

Enfin, introduire le cinéma en classe participe à une mission plus large : celle de former des spectateurs éclairés, capables de comprendre les codes de l'image, de résister aux manipulations visuelles, et de développer un regard critique sur les médias. Cette compétence, souvent absente des curricula traditionnels, est pourtant centrale dans une société dominée par les écrans.

La culture scolaire reste encore majoritairement verbo-centrée, alors même que les jeunes évoluent dans un environnement saturé d'images animées, de contenus audiovisuels et de récits numériques. Comme le note Bergala (2006), l'école doit prendre au sérieux «la culture cinématographique comme culture fondamentale», au même titre que la littérature ou l'histoire.

L'introduction du cinéma en classe transforme profondément la pédagogie : elle invite à repenser la posture de l'enseignant, à valoriser la parole de l'élève, à favoriser la différenciation, et à inscrire l'école dans une culture contemporaine de l'image. Il ne s'agit pas seulement d'un outil de médiation, mais d'un vecteur de reconfiguration des pratiques éducatives, au service d'une éducation plus sensible, critique et inclusive.

Discussion

Synthèse critique des apports

Les résultats de cette étude confirment la richesse pédagogique du cinéma en tant que technologie éducative multimodale, mobilisable à la fois pour l'engagement cognitif, l'éveil émotionnel, la formation de la pensée critique, l'éducation interculturelle et la transformation des pratiques pédagogiques. Le langage cinématographique, par sa puissance narrative, sensorielle et symbolique, dépasse le statut de simple «ressource complémentaire» pour devenir un véritable vecteur d'apprentissage actif.

L'analyse des publications et des cas d'usage montre que les effets les plus significatifs émergent

lorsque le cinéma est intégré dans une démarche structurée, accompagnée de médiation didactique (Bergala, 2016) ; (Buckingham, 2003). Il ne s'agit donc pas d'un usage passif, mais d'une construction pédagogique nécessitant intention, préparation, et accompagnement critique.

Limites et conditions d'intégration du cinéma

Malgré ses apports avérés, l'intégration du cinéma dans l'enseignement rencontre plusieurs obstacles :

- Des contraintes matérielles (accès à un vidéoprojecteur, aux droits de diffusion, à des films adaptés) ;
- Une formation limitée des enseignants à la lecture de l'image et à l'exploitation pédagogique du film ;
- Une absence de reconnaissance institutionnelle explicite dans certains curricula, notamment dans les systèmes éducatifs francophones (Oecd., 2020).

À cela s'ajoute une résistance culturelle dans certains contextes éducatifs, où le cinéma reste perçu comme un divertissement ou un « enrobage ludique », plutôt que comme un médium à part entière de transmission de savoirs.

Tensions pédagogiques et perspectives théoriques

Ces difficultés mettent en lumière plusieurs tensions :

- Entre une école encore majoritairement textuelle et une société visuelle ;
- Entre les ambitions critiques de l'éducation aux médias et les réalités de terrain ;
- Entre les finalités humanistes de l'éducation et les logiques de rentabilité pédagogique.

Il s'agit alors de repositionner le cinéma dans le cadre d'une pédagogie critique et contextualisée, où l'élève est vu comme sujet interprétant, producteur de sens, et acteur de sa propre formation (Freire, 2023) ; (Giroux, 1997).

Du point de vue théorique, les travaux de Mayer (2009) sur l'apprentissage multimédia, de Bruner (1990) sur le récit comme outil cognitif, ou de Dervin (2013) sur l'interculturel comme interaction instable, offrent des cadres pertinents pour repenser l'usage du cinéma au-delà du simple support illustratif.

Vers une intégration systémique et critique

Intégrer le cinéma de manière significative dans l'éducation suppose donc de dépasser l'approche opportuniste pour adopter une logique systémique :

- Formation initiale et continue des enseignants à l'analyse filmique,
- Intégration explicite dans les curricula,
- Production de ressources pédagogiques adaptées,

- Coopération entre enseignants, médiateurs culturels, institutions audiovisuelles.

Le cinéma peut ainsi devenir un espace tiers de rencontre, de réflexion et de transformation, qui dépasse les clivages disciplinaires, linguistiques et sociaux. Mais cela suppose une volonté institutionnelle, une formation critique, et un engagement pédagogique renouvelé.

Conclusion et perspectives

Le présent travail, fondé sur une revue de littérature interdisciplinaire, a mis en évidence les apports pédagogiques multiples du cinéma dans les pratiques d'enseignement-apprentissage contemporaines. En tant que média multimodal, narratif et émotionnel, le cinéma constitue une technologie éducative puissante, capable de répondre à des défis aussi divers que l'engagement cognitif, la mobilisation affective, le développement de la pensée critique, l'éducation interculturelle et la transformation des postures pédagogiques.

Les quatre axes d'analyse ont permis de montrer que l'impact du cinéma dépasse largement la simple motivation des élèves : il agit en profondeur sur les mécanismes de construction du sens, de mémorisation, de distanciation, de projection, et de dialogue. Ces effets sont d'autant plus significatifs lorsque l'intégration du film est pensée comme un dispositif pédagogique complet, articulant intentionnalité didactique, médiation enseignante et activités réflexives. Le cinéma devient alors un espace d'apprentissage à part entière, et non un outil décoratif.

Toutefois, l'étude a également mis en lumière des tensions importantes : entre théorie et pratique, entre ambitions critiques et réalités institutionnelles, entre potentiel pédagogique et contraintes logistiques. La place du cinéma dans les systèmes éducatifs reste encore marginale, souvent dépendante de l'initiative individuelle des enseignants, et limitée par un manque de formation spécifique, d'outils d'analyse adaptés et de reconnaissance curriculaire.

Perspectives pratiques

Face à ce constat, plusieurs recommandations peuvent être formulées pour encourager une intégration durable et efficace du cinéma dans l'éducation :

- Former les enseignants à l'analyse filmique, à la lecture critique des images, et à la conception de séquences pédagogiques exploitant le film comme vecteur d'apprentissage.
- Développer des ressources pédagogiques spécifiques (grilles d'analyse, fiches d'exploitation, scénarios de séances), adaptées aux niveaux et disciplines.
- Renforcer les partenariats entre les établissements scolaires, les institutions culturelles (cinémathèques, centres audiovisuels) et les structures de formation initiale.

- Favoriser une approche interdisciplinaire, en intégrant le cinéma non seulement dans l'enseignement des langues ou des arts, mais aussi dans les sciences humaines, l'histoire, l'éducation civique et les sciences sociales.

Perspectives de recherche

Sur le plan scientifique, plusieurs axes de recherche complémentaires méritent d'être approfondis :

- L'évaluation de l'impact du cinéma sur les compétences transversales (coopération, créativité, empathie, esprit critique) dans des contextes éducatifs variés.
- L'étude comparative des modèles d'intégration du cinéma dans différents pays ou cultures scolaires.
- L'analyse des pratiques effectives des enseignants, entre prescriptions, représentations et usages concrets du film en classe.
- La conception et l'expérimentation de dispositifs pédagogiques hybrides, articulant visionnage, analyse, production et réflexion critique.

Dans un monde saturé d'images, où la formation du jugement est un enjeu majeur de la citoyenneté, l'école ne peut plus ignorer le potentiel du cinéma comme langage de médiation, de connaissance et d'émancipation. Loin d'un simple divertissement, le film devient ici un espace tiers de rencontre entre les disciplines, les cultures et les sensibilités. Il appartient désormais aux politiques éducatives, aux chercheurs et aux praticiens de réinvestir collectivement cette ressource pour en faire un levier structurant d'une éducation humaniste, critique et inclusive.

Références

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques. Presses Universitaires de France - PUF.

Antoninis, M. A. (2020). All means all : An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. Prospects, 103 109.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. . Psychological Review, 84, pp. 191 215.

Banks, J. A. (2002). An Introduction to Multicultural Education. Allyn & Bacon.

Bergala, A. (2006). L'hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Dans Cahiers du cinéma eBooks. .

Bergala, A. (2016). The cinema hypothesis : Teaching Cinema in the Classroom and Beyond. . Austrian Film Museum.

Brookfield, S. D. (2011). Teaching for Critical Thinking : Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. John Wiley & Sons.

Bruner, J. (1990). Acts of Meaning : Four Lectures on Mind and Culture. . Harvard University Press.

Buckingham, D. (2003). Media education : Literacy, Learning and Contemporary Culture. Polity.

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies : Rethinking Media Education in the Age of the Internet.

Research In Comparative And International Education, 43 55.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. . Multilingual Matters.

Byram, M. G. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching : A Practical Introduction for Teachers.

Champoux, J. E. (1999). Film as a Teaching Resource. Journal Of Management Inquiry,, pp. 206 217.

Corrigan, T. (2012). A Short Guide to Writing about Film. Longman Publishing Group.

Cossette, C. &. (2011). La publicité sociale : définitions, particularités, usages. Québec : Télémaque, Québec, Vol. 385.

Dalton, M. M. (2010). The Hollywood curriculum : Teachers in the Movies. Peter Lang.

Damasio, A. (2008). Descartes' error : Emotion, Reason and the Human Brain. Random House.

Dervin, F. &. (2013). Linguistics for Intercultural Education. Language learning and language teaching.

Falardeau, P. (Réalisateur). (2011). Monsieur Lazhar [Film].

Freire, P. (2023). La Pédagogie des opprimés. Agone.

Giroux, H. (1997). Pedagogy and the politics of hope : Theory, Culture, And Schooling : A Critical Reader. Westview Press.

Goodman, S. (2003). Teaching youth media : A Critical Guide to Literacy, Video Production & Social Change. Teachers College Press.

Greenhalgh, T. R. (2005). Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., & Pea Storylines of research in diffusion of innovation : a meta-narrative approach to systematic review. . Social Science & Medicine, pp. 417 430.

Guggenheim, D. (Réalisateur). (2006). An Inconvenient Truth [Film].

Hakim, K. (2025, mars). L'impact du cinéma dans l'enseignement du FLE au Maroc : Cas de l'oral au cycle secondaire qualifiant. Global Scientific Journal, Volume 13, Numéro 3,.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development. Presses universitaires de Cambridge.

Immordino-Yang, M. H. (2007). We Feel, Therefore We Learn : The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. Mind Brain And Education, 1(1), 3 10.

Immordino-Yang, M. H. (2015). Emotions, Learning, and the Brain : Embodied Brains, Social Minds and the Art of Learning. National Geographic Books.

Kellner, D. &. (2007). Critical media literacy is not an option. Learning Inquiry, 59 69.

Lazennec, L. P., Canal+, L. S., Cinéma L. S., & Productions., K. I. (Réalisateurs). (1995). La Haine [Film]. Lioret, P. (Réalisateur). (2009). Welcome [Film].

Masterman, L. (2003). Teaching the Media. Dans Routledge eBooks.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning. Cambridge University Press.

Meirieu, P. &. (2012). Un pédagogue dans la Cité. Desclée De Brouwer.

Meirieu, P. (1995). La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements. ESF Editeur.

Melfi, T. (Réalisateur). (2016). Les figures de l'ombre [Film].

Oecd. (2020). Curriculum overload a way forward. OECD Publishing.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory : Retrospect and current status. Canadian Journal Of Psychology, 255 287.

Perrenoud, P. (1994.). Formation des enseignants : Entre théorie et pratique. Editions L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2006). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique. ESF Editeur.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. The Horizon The International Journal Of Learning Futures, 1 6.

Rivas, N. L. (2019). Construcción social y ELE : reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático discursiva en estudiantes de movilidad. Pedagogia Social Revista Interuniversitaria,

Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist.

Scott, C. L. (2015). The Futures of Learning 2 : What Kind of Learning for the 21st Century ? Education Research And Foresight.

Shohat, E. &. (1994). Unthinking eurocentrism : Multiculturalism and the Media. Psychology Press.

Spielberg, S. (Réalisateur). (2004). The Terminal [Film].

Zakhartchouk, J. (2006). Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : Réflexion et exemples de pratiques. Canopé - CRDP de l'Aisne.

Zakhartchouk, J. (Zakhartchouk, J. (2006). Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : Réflexion et exemples de pratiques. Canopé - CRDP de l'Aisne.). Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : Réflexion et exemples de pratiques.

Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. . Distance Education, pp. 71 87.