

Formation secondaire – Filière B

L'adaptation filmique comme levier de motivation à la lecture en classe de français

*Étude de deux adaptations cinématographiques (Le Scaphandre et le Papillon et Le
Passeur) auprès d'élèves du secondaire I*

TER de Julia Minder

Sous la direction de Laure Mercati

Bienne, mai 2026

Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse aux effets pédagogiques de l'articulation entre œuvre littéraire et adaptation filmique dans l'enseignement du français au secondaire I. Face au constat d'un désintérêt croissant des élèves pour la lecture, il interroge la manière dont l'expérience émotionnelle suscitée par le visionnage d'une adaptation cinématographique peut soutenir la motivation à lire l'œuvre source. Deux séquences didactiques ont été conçues et mises en œuvre dans deux classes du secondaire I : une classe de 11H niveau B autour du *Scaphandre et le Papillon* (Bauby, 1997) et de son adaptation par Julian Schnabel (2007), et une classe de 10H niveau C autour du *Passeur* (Lowry, 1993) et de son adaptation par Phillip Noyce (2014). La démarche méthodologique, de type quantitatif descriptif, repose sur la comparaison de deux questionnaires diffusés via Google Forms : un questionnaire initial diagnostique, distribué en début de séquence et un questionnaire final évolutif, distribué à l'issue de la séquence. Les résultats permettent de discuter le rôle du film comme levier de médiation pédagogique vers le texte littéraire.

Mots-clés : lecture – motivation – adaptation filmique – émotion – didactique du français

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Laure Mercati, pour la qualité de nos échanges et tout particulièrement pour avoir partagé avec générosité son expérience de l'enseignement du français. Ses conseils éclairés m'ont guidée avec confiance pour chaque étape de ce travail.

Mes remerciements vont également à Françoise Gossin, ma formatrice en établissement, qui m'a offert la liberté de tester mes idées en classe et m'a accompagnée dans les discussions réflexives qui ont suivi. Ces moments d'expérimentation et d'analyse partagée ont été précieux.

Table des matières

Résumé.....	i
Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iii
Introduction.....	4
1. Problématique et question de recherche	6
1.1. Le point de départ de la réflexion	6
1.2. État de la recherche	7
1.3. Question de recherche et objectifs	8
2. Démarche méthodologique	10
2.1. Description de la démarche : deux séquences livre/film	10
2.2. Construction de la séquence didactique	11
2.3. Outils de recueil des données : les questionnaires Google Forms	12
3. Présentation et discussion des résultats	15
3.1. Présentation des résultats	15
3.1.1. Avant la séquence : pratiques de lecture, comportement en classe et motivation initiale	15
3.1.2. Après la séquence : retour sur la séquence, réception du film et motivation.....	16
3.2. Discussion	17
3.2.1. Des pratiques de lecture en repli, à l'école comme dans la sphère privée.....	17
3.2.2. Le film, un support apprécié des élèves	18
3.2.3. Le film comme aide à la compréhension	19
3.2.4. Une motivation globale en hausse, une motivation à lire encore basse.....	19
3.2.5. Comparaison entre les deux classes	20
3.3. Limites	21
3.3.1. Deux œuvres, deux choix subjectifs	21
3.3.2. Les limites du questionnaire comme instrument unique.....	22
3.3.3. Le risque de substitution du film à la lecture	22
3.3.4. Le film prive-t-il les élèves de leur imagination ?	23
3.4. Les pistes pour la pratique de la lecture en classe	24
3.4.1. Les œuvres étudiées	24
3.4.2. Le rallye lecture	24
Conclusion	25
Références bibliographiques	27
Annexes	29

Introduction

*« Le verbe lire ne supporte pas l'impératif.
Aversion qu'il partage avec quelques
autres : le verbe aimer... le verbe rêver. »*

Daniel Pennac, Comme un Roman, 1992

Le rapport des jeunes à la lecture suscite, depuis plusieurs années, une inquiétude largement partagée dans les milieux éducatifs. Les enseignant·e·s constatent au quotidien que la prescription d'une œuvre littéraire est fréquemment accueillie avec réticence par leurs élèves, et que la lecture scolaire est souvent vécue comme une activité laborieuse, peu engageante, voire dépourvue d'intérêt. Cette perception n'est pas seulement anecdotique : elle est confirmée par plusieurs enquêtes récentes. L'étude conduite par le Centre national du livre et Ipsos (2026) met en évidence un net décrochage de la lecture à l'adolescence, période à laquelle le temps consacré à lire diminue sensiblement au profit des supports numériques. Les jeunes consacrent en moyenne 18 minutes par jour à la lecture de loisir, contre 3h01 passées quotidiennement devant un écran.

Pourtant, les apports de la lecture sont aujourd'hui solidement documentés. Sur le plan cognitif, la lecture régulière soutient le développement du vocabulaire, la compréhension fine des textes et la structuration de la pensée. Sur le plan affectif et culturel, elle ouvre l'accès à des expériences sensibles, à des récits qui permettent de se décentrer, de se projeter dans d'autres existences et de construire un rapport au monde nourri d'imaginaires variés (Desmurget, 2023). Michèle Petit (2016) rappelle que la lecture peut constituer un véritable refuge, un espace propice au rêve et à la pensée, en particulier dans les périodes de fragilité personnelle ou collective. Face à ce constat, plutôt que de subir l'évolution des pratiques culturelles, il revient à l'école d'entrer en résistance, non pas en s'opposant aux usages numériques des adolescent·e·s, mais en réaffirmant la place de la lecture et en cherchant des voies pédagogiques qui en renouvellent l'accès.

Le défi qui se pose aux enseignant·e·s de français consiste donc à imaginer des dispositifs susceptibles de réconcilier les élèves avec une pratique de lecture qu'ils n'investissent que peu spontanément. Plusieurs travaux invitent à ne pas opposer frontalement lecture et supports audiovisuels, mais à envisager leur complémentarité. Alain Boillat (2012) souligne que le cinéma, et notamment le film d'adaptation, permet de contextualiser une œuvre littéraire et d'en

faciliter l'entrée. L'enquête CNL-Ipsos (2026) confirme par ailleurs cette piste : 59 % des jeunes lecteurs déclarent avoir déjà eu envie de lire un livre après avoir vu une série ou un film sur une plateforme et ce taux atteint 72 % chez les 16-19 ans. L'image, loin d'éloigner de la lecture, peut donc en devenir une porte d'entrée.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent travail de recherche. Il interroge la manière dont l'intégration d'une adaptation filmique en classe de français peut soutenir la motivation à lire l'œuvre source, en particulier grâce à l'expérience émotionnelle qu'elle propose aux élèves. Pour mettre cette intuition à l'épreuve, deux séquences didactiques ont été conçues et mises en œuvre dans deux classes du secondaire I aux profils différents. La première, menée dans une classe de 11H niveau B, articule la lecture du *Scaphandre et le Papillon* de Jean-Dominique Bauby (1997) et l'analyse de son adaptation par Julian Schnabel (2007). La seconde, conduite dans une classe de 10H niveau C, porte sur *Le Passeur* de Lois Lowry (1993) et son adaptation par Phillip Noyce (2014). Ce double terrain élargit la portée des observations et permet de comparer deux œuvres dont les régimes narratifs et émotionnels diffèrent.

Ce travail s'inscrit dans une démarche de praticienne réflexive : il interroge un dispositif didactique réellement mis en œuvre en classe, en cherchant à comprendre comment l'introduction d'un support cinématographique peut influencer la motivation à lire des élèves du secondaire I. Après avoir construit la problématique et précisé la question de recherche en m'appuyant sur la littérature scientifique consacrée à la motivation, à la lecture littéraire et au rôle de l'image dans l'apprentissage, je présenterai la démarche méthodologique adoptée – fondée sur la comparaison de deux questionnaires – avant de présenter, puis de discuter les résultats obtenus. Les limites et les pistes prolongeront cette discussion. Finalement, la conclusion relèvera les apports ainsi que les ouvertures possibles vers de nouvelles pistes de réflexion.

1. Problématique et question de recherche

1.1. Le point de départ de la réflexion

Le point de départ de cette recherche tient à la rencontre entre une expérience personnelle de la lecture, une observation de terrain et une sensibilité pour les œuvres cinématographiques. La lecture a tenu, dans mon parcours, une place déterminante. Au-delà du plaisir qu'elle procure, elle a constitué un appui considérable, tant sur le plan personnel que professionnel : elle a nourri ma curiosité, élargi ma manière de penser et orienté mes choix d'études jusqu'à mon engagement dans l'enseignement du français. C'est pourtant un tout autre rapport à la lecture que j'ai rencontré sur le terrain, en stage comme dans les discours circulant en milieu scolaire.

En tant qu'enseignante de français en formation, j'ai en effet été marquée par les remarques de plusieurs enseignant·e·s expérimenté·e·s et didacticien·ne·s de français soulignant le désintérêt croissant des élèves pour la lecture. Ils rapportent que l'exercice de lecture devient de moins en moins fluide pour les élèves et qu'ils font face à des classes souvent démotivées à s'investir dans des œuvres littéraires. Les élèves eux-mêmes confirment ce constat : la lecture scolaire est fréquemment décrite comme « ennuyeuse », « longue », « inutile ». Cette image de la lecture m'a semblé ne pas rendre justice à ce qu'elle peut offrir et m'a conduite à réfléchir à la manière dont, à mon échelle d'enseignante en formation, il était possible de raviver une motivation à lire chez des adolescent·e·s.

Le désintérêt pour la lecture est fréquemment interprété comme étant lié à l'omniprésence des écrans dans le quotidien des élèves, notamment via les réseaux sociaux, les vidéos en ligne ou les séries. Face à ce constat, plutôt que d'opposer lecture et supports audiovisuels, j'ai choisi de les considérer comme des outils complémentaires, susceptibles de se renforcer mutuellement dans une démarche pédagogique réfléchie. Cette orientation rejoint un intérêt personnel pour les œuvres cinématographiques. Mon mémoire universitaire portait d'ailleurs sur les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires et y abordait déjà la richesse du dialogue entre les deux médias : sans concurrence, sans hiérarchie, mais un jeu de résonances qui peut éclairer le texte autant que le film.

C'est dans cette perspective que j'envisage l'utilisation de l'adaptation filmique comme un pont vers la lecture de l'œuvre source. Il s'agit d'éveiller la curiosité, de susciter des émotions et de donner envie de découvrir ou redécouvrir le texte littéraire. L'objectif est ainsi d'expérimenter une approche qui pourrait non seulement renforcer la motivation des élèves à lire, mais aussi approfondir leur lecture d'une œuvre grâce à un support audiovisuel.

1.2. État de la recherche

Le désintérêt croissant des jeunes pour la lecture constitue un enjeu documenté depuis plusieurs années. Ce phénomène n'est pas nouveau mais il tend à s'intensifier à l'adolescence. L'étude menée par le Centre national du livre (CNL) et Ipsos (2026) montre un net décrochage de la lecture loisir avec l'âge : 91 % des 7-12 ans lisent par goût personnel, contre 78 % des 13-15 ans et seulement 67 % des 16-19 ans, dont un tiers ne lit plus du tout pour le plaisir. Cette réalité représente un véritable défi pour l'enseignement de la littérature, qui continue de prescrire des œuvres exigeantes dans le cadre des programmes scolaires. Les enseignant·e·s se heurtent ainsi à la difficulté de faire adhérer les élèves à une pratique de lecture littéraire souvent perçue comme laborieuse, peu accessible, voire inutile.

Cependant, si l'étude met en évidence un désengagement croissant vis-à-vis de la lecture, elle souligne également l'existence de leviers pouvant raviver cet intérêt. Ainsi, 59 % des jeunes lecteurs déclarent avoir déjà eu envie de lire un livre après avoir vu une série ou un film, un chiffre qui atteint 72 % chez les 16-19 ans. Par ailleurs, 28 % des jeunes citent l'adaptation à l'écran comme un déclencheur direct du choix d'un livre. Ces données soulignent le potentiel du média audiovisuel comme catalyseur du plaisir de lire et invitent à repenser les modalités d'entrée dans les œuvres littéraires à l'école.

Dans ce contexte, la question de la motivation à lire devient un enjeu central. La littérature scientifique, en didactique des langues notamment, insiste sur l'importance de susciter un engagement affectif et intellectuel des élèves face aux textes littéraires. Jean-Pierre Astolfi (2008) rappelle ainsi que « le développement du désir de savoir devient le moteur des apprentissages » (p. 228) et qu'il peut être mobilisé à travers des stratégies pédagogiques. Roland Viau (2003) propose, quant à lui, un cadre conceptuel pour penser cet engagement. Sa théorie de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire identifie trois sources principales de la motivation : la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité proposée, la perception qu'il a de sa propre compétence à la réaliser et la perception du contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement. Appliqué à la lecture scolaire, ce modèle invite à interroger les conditions qui permettent à l'élève d'attribuer du sens à l'activité de lire, de s'y sentir capable et d'y avoir prise — trois leviers que l'introduction d'un support audiovisuel pourrait contribuer à activer.

Le film, en tant que médium narratif et sensoriel, apparaît dès lors comme un outil pertinent. Le travail à partir d'extraits ou d'adaptations intégrales s'inscrit dans cette dynamique : il éveille

la curiosité des élèves, crée une attente narrative et l'œuvre littéraire, bien introduite et mise en valeur en classe, peut alors participer à ce désir de savoir.

Le recours au film dans le cadre scolaire est également soutenu par plusieurs travaux théoriques. Alain Boillat (2012) souligne que le film, notamment dans sa dimension d'adaptation, permet de contextualiser l'œuvre littéraire, d'en faciliter la compréhension et de susciter une démarche analytique par comparaison. Il ne s'agit pas de substituer le film au livre, mais de proposer un dialogue entre deux formes de récit. Dans cette perspective, le cinéma devient un levier pour activer des compétences de lecture, en particulier chez les élèves les plus éloignés des pratiques littéraires classiques.

Un autre apport fondamental est celui d'Alain Bergala (2002), avec sa notion d'« hypothèse cinéma ». Il plaide pour une éducation artistique qui ne soit pas utilitariste, mais qui repose sur le choc esthétique, l'émotion et la sensibilité. Le film n'est pas seulement un support pédagogique : c'est une œuvre à part entière, capable de susciter une résonance émotionnelle profonde chez les spectateurs. Or, les recherches récentes en sciences cognitives et en psychologie de l'éducation (Tyng et al., 2017) confirment que les émotions jouent un rôle majeur dans l'apprentissage, en renforçant l'attention, la mémorisation et la motivation. L'émotion devient ainsi un vecteur d'apprentissage et un catalyseur de l'investissement du sujet lecteur.

Ainsi, ce travail s'inscrit dans une approche interdisciplinaire, croisant les apports de la didactique du français, de l'éducation à l'image et des sciences de l'apprentissage. Il met en lumière la nécessité d'adapter les modalités pédagogiques aux pratiques culturelles des élèves, sans renoncer aux exigences de la lecture, en misant sur une complémentarité entre texte et image. Il s'agit donc moins de résoudre le problème une fois pour toutes que d'en proposer une entrée de lecture contemporaine, en phase avec les réalités du terrain scolaire.

1.3. Question de recherche et objectifs

De ces considérations émerge la problématique centrale suivante :

En quoi l'intégration complémentaire d'une adaptation filmique en classe de français peut-elle susciter une motivation à lire l'œuvre source, en particulier grâce à l'expérience émotionnelle qu'elle propose aux élèves du secondaire I ?

Cette question principale est analysée à travers deux études de cas : la séquence consacrée au *Scaphandre et le Papillon* en 11H niveau B et la séquence consacrée au *Passeur* en 10H niveau C. La comparaison entre ces deux contextes permet d'interroger la transférabilité du dispositif et de nuancer les observations en fonction du niveau des élèves et du type d'œuvre travaillée.

L'objectif principal de ce projet est de comprendre si, et comment, un support cinématographique peut favoriser la motivation à la lecture littéraire chez des adolescent·e·s, en particulier lorsqu'il est intégré dans un dispositif pédagogique structuré.

À la suite des éléments théoriques mobilisés dans la problématique — notamment le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2003), la perspective transmédiasique (Bisenius-Penin et al., 2022) et les apports des sciences cognitives sur le rôle des émotions dans l'apprentissage (Tyng et al., 2017) — trois hypothèses orientent cette recherche :

1. **Hypothèse 1 (effet de médiation)** : l'adaptation filmique facilite l'entrée dans l'œuvre littéraire et la compréhension du récit.
2. **Hypothèse 2 (effet sur les représentations)** : l'articulation pédagogique livre/film modifie positivement les représentations que les élèves se font de la lecture scolaire, en renforçant la perception de la valeur de l'activité et le plaisir associé.
3. **Hypothèse 3 (effet émotionnel)** : l'expérience émotionnelle suscitée par le visionnage de l'adaptation filmique soutient la motivation des élèves à lire l'œuvre source, en activant une réception sensible qui se prolonge dans la lecture du texte.

2. Démarche méthodologique

La démarche méthodologique retenue pour ce travail de recherche est de type quantitatif descriptif et repose sur une comparaison de questionnaires administrés avant et après la mise en œuvre des deux séquences didactiques. Ce choix s'inscrit à la fois dans les approches classiques des techniques d'enquête en sciences sociales (Blanchet, Ghiglione, Massonat & Trognon, 2005) et dans la tradition méthodologique du questionnaire en éducation (Singly, 2005). Les sections qui suivent précisent successivement la démarche d'ensemble, la construction des séquences didactiques et les outils de recueil des données.

2.1. Description de la démarche : deux séquences livre/film

La recherche s'appuie sur la mise en œuvre de deux séquences didactiques articulant lecture littéraire et analyse filmique, dans deux classes du secondaire I aux profils différents. Cette configuration à deux terrains élargit la portée de l'observation et permet de comparer les effets du dispositif dans deux contextes scolaires distincts ($n = 30$ élèves), sans pour autant viser une généralisation statistique.

La première séquence a été menée dans une classe de 11H niveau B, autour du *Scaphandre et le Papillon* de Jean-Dominique Bauby (1997) et de l'adaptation cinématographique de Julian Schnabel (2007). Le choix de cette œuvre est motivé par son écriture sensorielle particulièrement riche – le narrateur, atteint du locked-in syndrome, ne peut communiquer que par le clignement de l'œil – et par la traduction esthétique forte qu'en propose le film, à travers une caméra subjective qui place le spectateur dans le regard du personnage principal. Cette classe de 11H (16 élèves) est particulièrement calme. Si l'ambiance de travail y est sereine, la participation orale reste timide et l'engagement spontané limité. Face à ce profil, l'introduction du film constitue une tentative de stimuler l'engagement des élèves par un support différent et potentiellement plus mobilisateur.

La seconde séquence a été conduite dans une classe de 10H niveau C, autour du *Passeur* de Lois Lowry (1993) et de son adaptation par Phillip Noyce (2014). Cette œuvre dystopique a été retenue à la fois pour son ancrage dans un genre apprécié des adolescent·e·s, pour la force de ses thématiques (conformité, liberté, perception du monde) et pour le parti pris visuel marquant du film, qui passe progressivement du noir et blanc à la couleur à mesure que le personnage principal accède aux émotions et à la mémoire. La classe de 10H (14 élèves) se caractérise par une dynamique de groupe positive, une participation spontanée et un goût marqué pour les échanges et la collaboration. Le choix d'un niveau C s'inscrit également dans une volonté de

tester le dispositif auprès d'élèves dont le rapport à la lecture longue est souvent plus distant et pour lesquels l'entrée audiovisuelle peut constituer un appui particulièrement pertinent.

Pour chacune de ces séquences, le même protocole de recherche a été appliqué : un questionnaire initial diagnostique a été distribué en début de séquence et un questionnaire final évolutif à l'issue de celle-ci. La comparaison des réponses à ces deux moments permet d'identifier les éventuelles évolutions déclarées par les élèves concernant leur motivation, leurs habitudes et leurs représentations de la lecture. Cette démarche s'inscrit dans une posture de praticienne réflexive, en interrogeant l'introduction du film en cours de français comme un support de compréhension et un outil de médiation cognitive dans une perspective transmédiatique (Bisenius-Penin et al., 2022).

2.2. Construction de la séquence didactique

Les deux séquences ont été construites selon une logique commune, ajustée aux spécificités de chaque œuvre et de chaque classe. L'objectif partagé était de proposer un parcours articulant lecture littéraire, analyse filmique et travail réflexif, en évitant deux écueils opposés : traiter le film comme un simple complément illustratif du livre ou lui faire prendre la place du texte. Le principe directeur a donc été celui d'un dialogue entre les deux médias, dans lequel chacun éclaire l'autre (annexes 3 et 4 : tableaux de séquence).

La séquence consacrée au *Scaphandre et le Papillon* comporte huit étapes (les leçons sont à ajuster selon le contexte-classe) et aboutit à une affiche qui répond à la question : « *Quel média transmet le mieux le point de vue du personnage principal ?* ». La première étape introduit le locked-in syndrome, l'analyse du titre et une expérimentation de communication par l'œil, afin de permettre aux élèves d'entrer dans l'œuvre par l'expérience sensible. Les étapes suivantes alternent analyse du texte (récit autobiographique, distinction auteur / narrateur / personnage, focalisation interne, lexique sensoriel) et analyse du film (point de vue subjectif, voix-off, comparaison d'extraits texte/film).

La séquence consacrée au *Passeur* repose sur un principe similaire d'allers-retours entre le texte et le film, ajusté au profil d'une classe de 10H niveau C. L'entrée dans l'œuvre se fait autour de la présentation de la communauté restrictive de Jonas (personnage principal). Les leçons centrales travaillent successivement la construction de l'univers dystopique dans le texte, le traitement de l'absence d'émotions et de couleurs dans le film (notamment à travers le passage progressif du noir et blanc à la couleur).

Dans les deux séquences, le visionnage du film est distribué sur plusieurs moments en alternance avec la lecture du texte plutôt que concentré sur des séances consécutives. L'articulation entre le livre et le film a évolué au fil de l'expérience et diffère selon les deux classes. Dans un premier temps, la séquence avait été conçue selon une logique film-puis-livre. Cette approche s'est rapidement révélée difficile à maintenir de manière linéaire, dans la mesure où les deux médias ne progressent pas toujours selon le même ordre narratif.

Pour la classe de 11H et *Le Scaphandre et le Papillon*, dont la structure non linéaire rendait une progression parallèle complexe, la séquence a débuté par la diffusion d'un extrait du film en guise d'accroche. Il avait pour but de susciter l'intérêt et de donner aux élèves une première entrée dans l'univers de l'œuvre en leur permettant notamment de prendre conscience du handicap de Bauby et d'adopter son point de vue. La progression a ensuite alterné entre des passages du livre et les extraits filmiques correspondants. Contrairement au livre, lu dans son intégralité — 137 pages —, le film n'a pas été visionné en entier : seuls des extraits ciblés ont été diffusés pour appuyer la compréhension du texte.

Pour la classe de 10H et *Le Passeur*, dont la narration est plus linéaire, la séquence a également débuté par la diffusion d'un extrait du film en guise d'accroche. La progression a ensuite alterné entre des extraits du livre et des extraits du film, en avançant conjointement dans les deux médias. Dans certains passages, le film a joué un rôle de soutien à l'engagement : il permettait de faire l'économie de chapitres moins accessibles maintenant ainsi la motivation des élèves face aux 224 pages de l'œuvre. Cette adaptation présente par ailleurs des différences notables avec le livre — notamment dans la fin de l'histoire ou dans les métiers attribués à certains personnages — qui ont constitué des points de discussion en classe.

2.3. Outils de recueil des données : les questionnaires Google Forms

Les données ont été recueillies au moyen de deux questionnaires construits spécifiquement pour cette recherche. Le choix de cet outil s'explique par plusieurs raisons : il permet une diffusion rapide et confortable pour les élèves et il garantit l'anonymat des réponses, condition importante pour favoriser des réponses sincères concernant la motivation et les pratiques personnelles. Les questionnaires combinent des questions fermées (choix unique, choix multiples, échelles de Likert, échelles de motivation sur 10) qui se prêtent à un traitement quantitatif et quelques questions ouvertes destinées à recueillir des éléments qualitatifs.

La construction des questionnaires s'appuie sur des outils existants d'évaluation de la motivation à lire, notamment les travaux de Malloy, Marinak, Gambrell et Mazzoni (2013) sur

le *Motivation to Read Profile – Revised* (MRP-R), de Wigfield et Guthrie (1996) sur le *Motivations for Reading Questionnaire*, ainsi que sur les pistes développées par Fouillet (2024). Ces références ont permis de structurer les questionnaires autour des dimensions clés identifiées dans la littérature : valeur attribuée à la lecture, perception de soi comme lecteur·rice, fréquence et habitudes, rôle des supports concurrents et place de l'image dans le rapport à la lecture.

Le questionnaire initial (diagnostique)

Distribué en début de séquence, avant tout travail sur l'œuvre et son adaptation, le questionnaire initial vise à dresser un état des lieux du rapport des élèves à la lecture. Il comporte quinze questions structurées autour de trois axes : (1) les habitudes et préférences de lecture en dehors et à l'école (fréquence, types de lecture, place de la lecture parmi les loisirs) ; (2) les pratiques face aux lectures scolaires (comportement en classe, modalités de lecture des pages prescrites à la maison) ; (3) la motivation à lire et les représentations de la lecture (perception de l'activité, lien entre film et lecture, motivation à lire en classe sur une échelle de 1 à 10). Une dernière question ouverte invite les élèves à proposer une idée susceptible de les motiver à lire en classe ou à la maison. L'annexe 1 présente le détail du questionnaire.

Le questionnaire final (évolutif)

Distribué à l'issue de la séquence, le questionnaire final porte sur la perception de l'expérience vécue et son éventuel impact sur le rapport à la lecture. Il comporte vingt-trois questions organisées autour de quatre axes : (1) l'avis sur le film étudié (appréciation, justification) ; (2) la compréhension et les émotions ressenties (rôle du film dans la compréhension de l'histoire et des émotions du personnage, émotions identifiées) ; (3) la mise en relation entre le livre et le film (support ayant le plus aidé à comprendre, apports respectifs, perturbations éventuelles liées aux écarts entre les deux) ; (4) l'engagement et l'avis global sur la séquence (motivation pendant les leçons, motivation à lire, motivation à visionner le film, comportement en classe, ce qui a marqué les élèves). Une dernière question ouverte recueille des commentaires libres. L'annexe 2 présente le détail du questionnaire.

Plusieurs questions du questionnaire final reprennent volontairement, sous une forme adaptée, des items du questionnaire initial – notamment la motivation à lire en classe sur une échelle de 1 à 10, le comportement en classe et les pratiques face aux lectures à la maison. Cette reprise permet une comparaison directe avant/après pour ces items, et constitue le cœur de la stratégie d'analyse retenue. Pour les autres questions, l'analyse est menée de manière

descriptive, en cherchant à dégager des tendances dominantes et, le cas échéant, à les croiser avec les données qualitatives issues des questions ouvertes.

3. Présentation et discussion des résultats

3.1. Présentation des résultats

Cette section restitue les principales données issues des deux questionnaires, dans la classe de 11H niveau B (n = 16) ayant travaillé sur *Le Scaphandre et le Papillon* et dans la classe de 10H niveau C (n = 13 au questionnaire initial, n = 14 au questionnaire final¹) ayant travaillé sur *Le Passeur*. Les résultats sont présentés successivement avant et après la séquence, avec une mise en regard des deux classes ; l'analyse interprétative est développée en 3.2.

3.1.1. Avant la séquence : pratiques de lecture, comportement en classe et motivation initiale

Pratiques de lecture privée. La lecture en dehors de l'école occupe une place réduite dans les deux classes. En 11H, huit élèves sur seize déclarent ne pas aimer lire et seul un élève dit lire « presque tous les jours » contre quatre qui ne lisent « jamais ». En 10H, huit élèves sur treize déclarent ne pas aimer lire et cinq affirment ne « jamais » lire en dehors de l'école, alors que trois disent lire « presque tous les jours » – ce qui signale, dans ces classes, une majorité de non-lecteur-rices et qui n'a pas le goût à cette pratique. Les loisirs spontanément choisis confirment cette tendance : les jeux vidéo, les réseaux sociaux et le visionnage de films ou de séries arrivent en tête, tandis que la lecture est citée comme l'activité que les élèves ont le moins envie de faire pendant leur temps libre (8/16 en 11H, 6/13 en 10H).

Pratiques face aux lectures scolaires. Les lectures imposées par l'école suscitent un rejet plus marqué encore que la lecture personnelle : quatorze élèves sur seize en 11H et dix sur treize en 10H déclarent ne pas les apprécier. Lorsqu'une lecture est demandée à la maison, onze élèves de 11H et huit de 10H affirment cependant lire toutes les pages. En classe, les élèves se disent globalement attentif-ves (10 « oui » en 11H, 7 en 10H), participent peu aux discussions, ne comprennent les textes que partiellement et reconnaissent s'ennuyer au moins « un peu ».

Représentations du film. En 11H, huit élèves estiment qu'un film tiré d'un livre peut « aider à comprendre » et cinq qu'il peut « remplacer la lecture » ; en 10H, c'est l'inverse, six élèves voient dans le film un substitut possible à la lecture, contre quatre qui y voient un appui à la compréhension. Treize élèves de 11H et huit de 10H déclarent par ailleurs n'avoir jamais eu envie de lire un livre après en avoir vu l'adaptation

¹ Le nombre d'élèves varie car une élève a rejoint la classe en début de séquence. Je n'ai pas pensé à lui distribuer le premier questionnaire. Elle a toutefois suivi toute la séquence et a répondu au second questionnaire.

Motivation initiale. Sur une échelle de 1 à 10, la motivation moyenne déclarée à lire un livre en classe est de 4,56/10 en 11H et de 5,31/10 en 10H. Dix élèves de 11H et neuf de 10H se déclarent « neutres » au moment de commencer une nouvelle lecture scolaire ; la lecture en classe est associée majoritairement à une « obligation » et à un « moyen d'apprendre », rarement à un « plaisir » (un·e élève par classe).

3.1.2. Après la séquence : retour sur la séquence, réception du film et motivation

Réception du film. L'adaptation filmique a été globalement bien accueillie. En 11H, quinze élèves sur seize l'ont appréciée, dont huit pleinement et sept « un peu ». En 10H, douze élèves sur quatorze l'ont appréciée pleinement, deux « un peu ». Quatorze élèves de 11H et douze de 10H souhaiteraient voir d'autres films adaptés en classe et douze élèves dans chacune des classes considèrent que travailler avec le livre et le film est « une bonne idée ».

Apports du film à la compréhension. Douze élèves de 11H et l'ensemble des quatorze élèves de 10H déclarent que le film les a aidé·es à mieux comprendre l'histoire ; neuf et onze respectivement qu'il les a aidé·es à comprendre les émotions des personnages. Lorsqu'il faut désigner le support qui a le plus aidé à comprendre, le film arrive en tête dans les deux classes (11/16 et 11/14), devant la modalité « les deux » (5 et 3) ; aucun·e élève ne désigne le livre seul. Le film est associé en priorité à la visualisation des scènes et à la compréhension de l'intrigue, le livre aux détails et à l'accès aux pensées du personnage. Plusieurs élèves signalent toutefois avoir été perturbé·es par les écarts entre les deux supports (4 en 11H, 7 en 10H).

Émotions ressenties. À la question « As-tu ressenti des émotions en regardant le film ? », treize élèves de 11H répondent « non » et trois « oui » (peine, tristesse) ; en 10H, six élèves sur quatorze déclarent en avoir ressenti (tristesse, curiosité, amusement), contre huit qui répondent « non ».

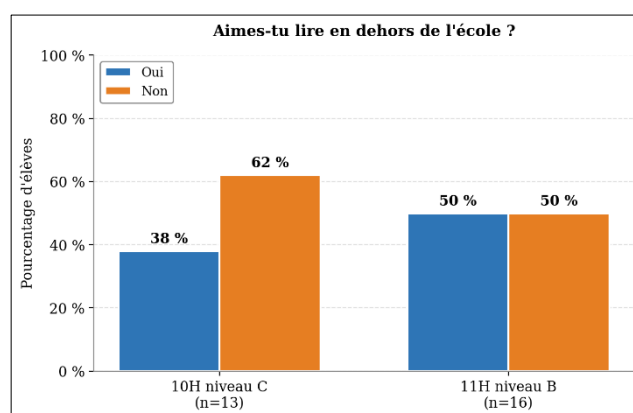
Comportement et motivation. L'écoute attentive reste élevée et stable (9 « oui » en 11H, 10 en 10H). La compréhension de l'histoire apparaît en hausse : neuf élèves de 11H et huit de 10H disent avoir « compris l'histoire » contre seulement quatre et cinq initialement. La motivation générale pendant les leçons est de 5,69/10 en 11H et 6,57/10 en 10H ; la motivation à lire pendant les leçons est de 4,31/10 en 11H et 4,64/10 en 10H ; la motivation à visionner le film est nettement plus élevée : 6,88/10 en 11H et 9,07/10 en 10H. Comparée à la motivation initiale (4,56 et 5,31), la motivation à lire après la séquence enregistre une légère baisse (-0,25 en 11H, -0,66 en 10H), tandis que la motivation générale et celle associée au film sont supérieures.

Souvenirs. Douze élèves de 11H et treize de 10H mentionnent en premier lieu les extraits du film parmi leurs souvenirs principaux de la séquence.

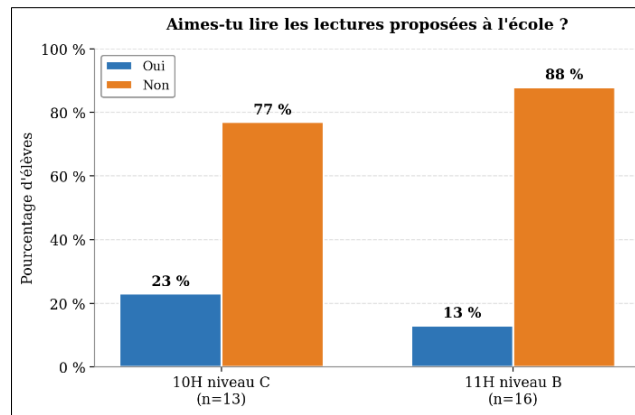
3.2. Discussion

3.2.1. Des pratiques de lecture en repli, à l'école comme dans la sphère privée

Les résultats des deux classes confirment, à leur échelle, la tendance documentée par l'enquête CNL-Ipsos (2026) sur le décrochage de la lecture à l'adolescence. Les pratiques déclarées dans les deux classes apparaissent en repli par rapport aux moyennes nationales françaises. Alors que l'enquête relève que 78 % des jeunes de 13-15 ans lisent par goût personnel pour leurs loisirs, la présente étude observe une polarisation nettement plus défavorable, avec 50 % d'élèves déclarant ne pas aimer lire en 11H et 61 % en 10H. Cet écart, qui doit être lu avec prudence compte tenu des différences d'effectifs et de formulation des questions, signale néanmoins que les classes étudiées se situent à l'extrémité basse du spectre de cette étude en matière de rapport déclaré à la lecture.



Il est utile de distinguer les pratiques privées des pratiques scolaires. Sur le plan scolaire, la lecture est associée majoritairement dans les résultats à une « obligation » et à un « moyen d'apprendre » – jamais ou presque à un plaisir. Cette représentation éclaire la fragilité de la motivation initiale, sous la moyenne en 11H et tout juste à la moyenne en 10H. Le rejet plus prononcé encore des lectures scolaires signale que l'école elle-même semble peser sur le rapport à la lecture, en transformant une activité potentiellement gratifiante en exercice contraint. Ce double constat converge dans les deux classes malgré leurs différences de niveau et de profil, ce qui en renforce la portée.



Ces résultats peuvent être analysés avec l'enquête CNL-Ipsos (2026) qui révèle que sur le plan privé, la lecture entre en concurrence directe avec les écrans, unanimement plébiscités comme premier choix de loisir. Ces résultats sont partagés avec ceux du questionnaire parmi une liste d'activités (réseaux sociaux, jeux vidéo, lecture, regarder un film/série ou autres). Cette concurrence est expliquée, dans la mesure où les supports numériques offrent une expérience immédiate, multimodale et socialisée que le livre, dans sa forme traditionnelle, ne reproduit pas. Par exemple, les jeunes Français·es passent dix fois plus de temps sur les écrans (3h01 par jour) qu'à lire des livres (18 minutes par jour). Toutefois, ce travail nuance cette opposition. Au-delà de l'opposition frontale entre lecture et écrans, les pratiques de lecture semblent s'être transformées plutôt que réduites : le volume quotidien de mots lus n'aurait pas tant diminué qu'il se serait déplacé, des livres vers les SMS, les courriels et les publications en ligne (Zaffran, 2025). Ce déplacement n'est pas sans conséquence car la lecture digitale sollicite l'attention de manière discontinue et limite la compréhension en profondeur (Wolf, 2018 ; Baron, 2015). Dans cette enquête, la notion de « lecture » est par conséquent à interpréter avec prudence. Comme souligné précédemment, l'activité de lecture a profondément évolué avec les nouveaux supports et les nouvelles pratiques. De plus, pour la lecture scolaire, il ne serait pas étonnant que ce terme soit corrélé avec des expériences positives (découvertes, activités) comme négatives (devoirs, évaluations notées).

3.2.2. Le film, un support apprécié des élèves

L'adaptation filmique a recueilli, dans les deux classes, une adhésion très large : quinze élèves sur seize en 11H et l'ensemble des quatorze élèves de 10H déclarent l'avoir appréciée au moins « un peu » et la quasi-totalité souhaiterait voir d'autres films adaptés en classe. Cette appréciation se traduit dans les chiffres de motivation : la motivation à visionner le film atteint 6,88/10 en 11H et 9,07/10 en 10H, soit, dans cette dernière classe, le score le plus élevé du

dispositif. Les commentaires éclairent les ressorts de cette adhésion : la dimension visuelle (« on voit comme si c'était dans la vraie vie »), la rupture avec les routines scolaires (« ça change des autres leçons ») et la facilité d'accès (« je préfère un film que du français », « c'est plus facile à comprendre ») reviennent fréquemment.

3.2.3. Le film comme aide à la compréhension

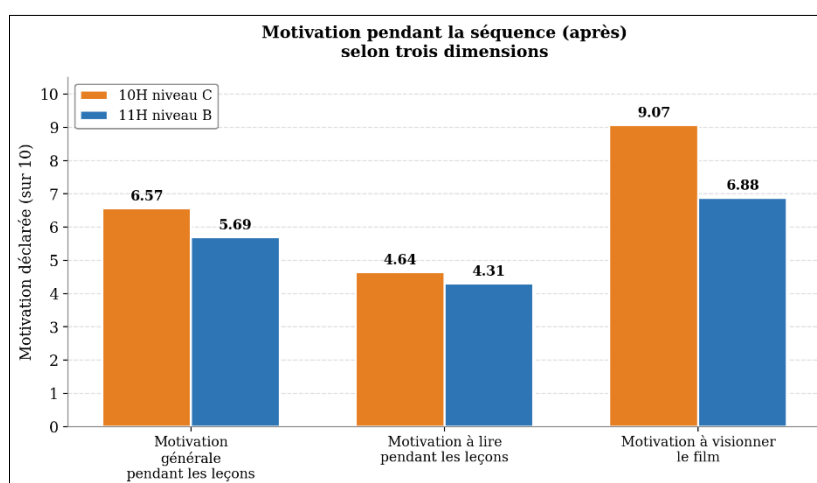
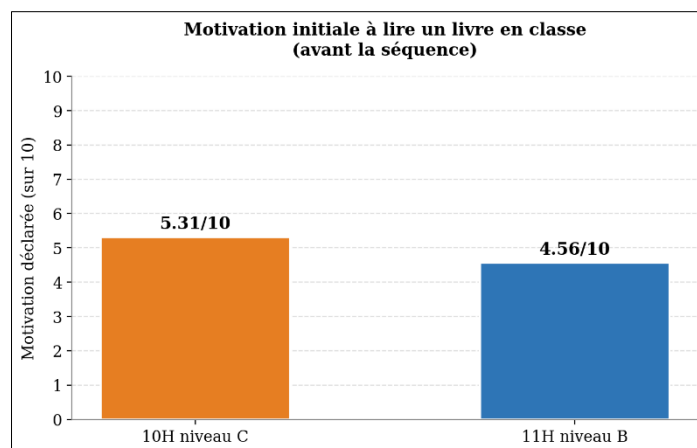
L'apport du film à la compréhension constitue le résultat le plus net. En 10H, l'unanimité est atteinte sur l'idée que le film a aidé à mieux comprendre l'histoire ; en 11H, douze élèves sur seize partagent ce constat. La compréhension des émotions du personnage est également majoritairement perçue comme facilitée par le film. Les modalités les plus cochées – « aidé à visualiser les scènes » et « aidé à comprendre l'histoire » – désignent des fonctions cognitives bien identifiées : le film fournit aux élèves une représentation mentale concrète du récit, qui sert de cadre interprétatif à la lecture. C'est particulièrement vrai pour des œuvres dont l'écriture pose des difficultés spécifiques : la subjectivité radicale du *Scaphandre et le Papillon* ou la construction progressive de l'univers dystopique du *Passeur*.

Cet apport à la compréhension fonctionne comme un appui au sentiment de compétence du·de la lecteur·rice, l'une des trois sources de motivation identifiées par Viau (2003). En allégeant la charge cognitive associée à la construction de la fiction, le film permet à l'élève de se sentir capable d'accéder à l'œuvre, condition essentielle à l'engagement dans la lecture. Plusieurs commentaires confirment ce mécanisme : « je comprends plus en écoutant et en regardant qu'en lisant », « si on ne comprend pas bien un chapitre du livre, on arrive à comprendre grâce au film ». Ces adaptations filmiques proposent ainsi un réel appui dans la compréhension des œuvres littéraires associées.

3.2.4. Une motivation globale en hausse, une motivation à lire encore basse.

L'analyse des échelles de motivation fait apparaître un tableau différencié, où l'engagement varie sensiblement selon le support (Q1² : question 14 et Q2 : questions 13, 14, 15). La motivation générale pendant les leçons (6,57/10 en 10H, 5,69/10 en 11H,) est supérieure à la motivation initiale à débiter une lecture suivie en classe (5,31 et 4,56), ce qui suggère que la séquence dans son ensemble a produit un effet positif sur l'engagement. La motivation au visionnage du film est particulièrement élevée (9,1/10 en 10H, 6,9/10 en 11H). La motivation à lire, en revanche, n'évolue pas et accuse un léger recul (-0,66 en 10H, -0,25 en 11H).

² Q1 fait référence au questionnaire 1 [annexe 1] et Q2 fait référence au questionnaire 2 [annexe 2].



Plusieurs lectures de ce résultat sont possibles. La première consiste à considérer que la motivation à lire est une variable plus stable et plus profondément ancrée que l'appréciation ponctuelle d'une activité scolaire ; une seule séquence ne suffit pas à la modifier durablement. La deuxième interprétation rappelle que la motivation à l'école est multidimensionnelle : c'est l'ensemble du dispositif – film, lecture, activités collectives, débats, discussions – qui produit l'effet d'engagement. Le film est également une piste plausible explicative (9,1/10 en 10H et 6,9/10 en 11H) qui renforce la hausse générale de la motivation en classe. Enfin, le décalage entre une motivation générale en hausse et une motivation à lire qui baisse légèrement pourrait aussi traduire la difficulté, pour les élèves, à dissocier l'activité de lecture des contraintes scolaires qui l'encadrent (ex : devoirs, tests de lecture, etc.).

3.2.5. Comparaison entre les deux classes

La mise en regard des deux classes met en évidence des contrastes pertinents. La classe 10H niveau C, dont le rapport à la lecture longue était initialement plus distant est aussi la classe qui exprime l'enthousiasme le plus net face au dispositif : motivation à visionner le film à 9,1/10,

unanimité sur le rôle du film dans la compréhension, témoignages enthousiastes sur la séquence (« c'est devenu un de mes livres préférés »). La classe 11H niveau B manifeste une appréciation plus mesurée, des émotions plus rarement déclarées (3/16 contre 6/14) et un repli plus marqué des pratiques de lecture à domicile pendant la séquence. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces écarts. *Le Scaphandre et le Papillon* propose une écriture plus exigeante, au rythme lent, fidèle à la nature autobiographique du récit : le texte témoigne d'une expérience intérieure qui peut peser sur l'engagement d'élèves peu habitués à ce type de narration. Son adaptation date de 2007 et a été perçue par certain·e·s comme « vieille ». Le thème principal - le handicap - éloigne davantage de l'expérience adolescente. *Le Passeur*, à l'inverse, s'appuie sur les ressorts narratifs de la science-fiction : un personnage adolescent, confronté à des choix identitaires forts, une intrigue dense en événements, un univers dystopique qui résonne directement avec les questionnements propres à cet âge. À cela s'ajoute le profil des deux classes : les élèves de 11H, en fin de scolarité obligatoire, affichent possiblement une motivation générale scolaire plus faible que les élèves de 10H, ce qui a pu accentuer les effets de contraste.

3.3. Limites

3.3.1. Deux œuvres, deux choix subjectifs

La portée de la recherche est inévitablement liée au choix des deux œuvres et de leurs adaptations, qui relève d'une décision didactique située combinant convictions personnelles, contraintes pratiques (longueur, accessibilité linguistique, classification des films) et adéquation aux genres travaillés par degré scolaire (science-fiction en 10H et autobiographie en 11H). Or, les commentaires des élèves rappellent à quel point la qualité perçue de l'adaptation et la résonance du sujet conditionnent l'effet du dispositif. Côté positif, on lit en 10H : « moi j'ai vraiment aimé, je pense que c'est devenu un de mes livres préférés » ou en 11H : « j'ai aimé regarder le film après avoir lu pour mieux comprendre ». Côté plus critique, on relève en 11H des remarques sur l'esthétique du film de Schnabel (« les images étaient un peu vieilles », sur le thème (« j'aime pas trop le thème et Bauby me dégoûte »). Ces verbatim signalent que les résultats obtenus ne peuvent pas être directement généralisés à toute séquence livre/film : un autre couple œuvre/adaptation donnerait sans doute lieu à des effets différents.

3.3.2. Les limites du questionnaire comme instrument unique

Le questionnaire constitue un outil adapté pour recueillir des données auprès d'un groupe-classe (Singly, 2005). Il offre une vue d'ensemble des perceptions des élèves et permet de comparer des états initiaux et finaux sans perturber le déroulement de l'enseignement. Néanmoins, les données collectées reposent sur des déclarations subjectives, susceptibles d'être influencées par le contexte scolaire, par le désir de conformité ou par la relation pédagogique (Blanchet et al., 2005). L'instrument ne donne par ailleurs accès qu'indirectement à la complexité des processus émotionnels et relationnels vécus dans la classe.

Plusieurs phénomènes observés en situation – le rôle du film comme « béquille » pour les élèves qui décrochaient au cours de la lecture et la qualité des échanges informels suscités par le débat livre/film – n'ont pu être saisis qu'indirectement, à travers des items comme « j'étais attentif·ve », « je participais » ou « je m'ennuyais » (Q2 : question 16). Sur ces items, les chiffres confirment partiellement le ressenti d'enseignante : l'attention reste élevée, l'ennui se maintient à un niveau modéré. Mais l'instrument ne permet pas de qualifier finement ces phénomènes ni de distinguer l'effet propre du film. Des entretiens semi-directifs avec quelques élèves aux profils contrastés, ainsi qu'une grille d'observation systématique des leçons, auraient permis de croiser les données et d'enrichir l'interprétation. Cette triangulation constitue une piste claire pour des recherches futures.

3.3.3. Le risque de substitution du film à la lecture

Une crainte formulée à l'égard de l'introduction du film en classe est que celui-ci se substitue à la lecture, en dispensant les élèves de l'effort cognitif et imaginatif requis par le texte. Les résultats invitent à prendre cette inquiétude au sérieux sans la dramatiser. Plusieurs indices vont dans le sens d'un risque de substitution : onze élèves dans chacune des deux classes désignent le film comme le support qui les a le plus aidé·es à comprendre ; douze élèves de 11H et treize de 10H se souviennent davantage des extraits du film que des extraits du livre. Plusieurs élèves cochent par ailleurs la modalité « le film a rendu la lecture moins importante » ou « moins intéressante » et certains commentaires sont explicites : « regarder plus le film que le livre, ça aide mieux à voir et à se rappeler, que lire c'est ennuyeux ».

D'autres indices, à l'inverse, témoignent d'une articulation maintenue entre les deux supports : les modalités « le film a rendu la lecture plus facile » et « plus intéressante » sont plus largement cochées (10 occurrences en 11H, 11 en 10H) ; la majorité des élèves déclarent que le livre a apporté des éléments que le film n'apportait pas (détails, accès aux pensées du

personnage). Le risque de substitution n'est donc pas avéré au niveau du dispositif mis en œuvre, mais il existe à l'état de tendance latente : il conduit à recommander, dans des séquences ultérieures, de concevoir des activités qui rendent la lecture du texte indispensable à l'avancée de la séquence, afin que le film ne puisse pas s'y substituer. La manière de faire dialoguer texte et film varie nécessairement des œuvres mises en regard. De plus, la question épineuse de l'adaptation du texte à l'écran entre également en jeu (Cléder et Jullier, 2017). Les libertés artistiques et narratives prises par les adaptations filmiques doivent être explicitées en classe pour ne pas déstabiliser la compréhension des élèves. Il revient à l'enseignant·e d'ajuster cette articulation en fonction des qualités et des faiblesses propres à chacune d'entre elles dans un contexte didactique.

3.3.4. Le film prive-t-il les élèves de leur imagination ?

Une inquiétude voisine consiste à se demander si la projection des images du film ne court-circuite pas l'activité imaginative que requiert habituellement la lecture. Les données du questionnaire final permettent une réponse nuancée. À la question « Quand tu lis en général, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ? », douze élèves de 11H et neuf de 10H déclarent imaginer les scènes face à une minorité qui lit « sans vraiment imaginer ». Lorsque la question est posée dans le contexte concret des œuvres littéraires et filmiques étudiées en classe, une partie des élèves déclare avoir imaginé l'œuvre différemment du film (sept en 11H, quatre en 10H), tandis qu'un nombre équivalent dans chaque classe (trois élèves) affirme l'avoir imaginée « comme dans le film ». Enfin, six élèves de 11H et sept de 10H disent ne pas avoir vraiment imaginé pendant leur lecture. Loin d'observer un effacement systématique de l'imagination par les images filmiques, on constate une coexistence de plusieurs régimes : certain·es élèves négocient activement la différence entre leur représentation et celle du film, d'autres s'appuient sur le film comme cadre, d'autres reconnaissent un déficit d'engagement imaginatif. Cette dernière catégorie n'est pas créée par la présence du film – les déclarations spontanées sur l'imagination en lecture étant globalement positives – mais elle pose la question de la capacité d'engagement imaginatif chez certain·es élèves. Le film, plutôt que de l'éroder, pourrait proposer un point d'entrée pour la travailler.

3.4. Les pistes pour la pratique de la lecture en classe

À l'issue de cette recherche, deux pistes concrètes peuvent être dégagées pour soutenir la motivation à lire des élèves du secondaire I. Elles ne se substituent pas au dispositif livre/film exploré dans le cadre de ce travail. Elles prolongent la réflexion sur la relation entre les élèves et la lecture scolaire.

3.4.1. Les œuvres étudiées

La première piste émerge directement des données récoltées. Dans les questionnaires initiaux, la question ouverte invitant les élèves à proposer une idée susceptible de les motiver à lire fait apparaître de manière récurrente la revendication d'un choix personnel : « choisir moi-même le livre », « lire le livre qu'on veut » ou « pour la classe : choisir ensemble ». Concrètement, le choix peut s'opérer dans un cadre didactiquement encadré. L'enseignant·e propose un *menu* restreint de trois ou quatre couples livre/film préalablement sélectionnés pour leur viabilité pédagogique, accompagnés de courts extraits littéraires et de bandes-annonces. Les élèves votent collectivement et la séquence se construit sur l'œuvre élue. Ce dispositif transforme l'œuvre d'objet imposé en objet choisi, ce qui correspond précisément à la proposition spontanée d'un·e élève de 10H : « choisir ensemble ». Une modalité plus ouverte est également envisageable : laisser les élèves proposer eux-mêmes les œuvres. L'objectif est de décroquer lecture privée — plus investie par les adolescent·e·s — et lecture scolaire. Elle suppose toutefois une réelle flexibilité de l'enseignant·e, appelé·e à travailler sur des œuvres parfois éloignées de sa culture professionnelle et à adapter la séquence de lecture.

3.4.2. Le rallye lecture

Dans la prolongation de la première piste, la seconde vise à soutenir la motivation à lire de manière autonome à travers un « rallye lecture ». Suggéré par ma directrice de recherche, ce dispositif repose sur la mise à disposition d'une sélection variée d'ouvrages courts (romans brefs, nouvelles, bandes dessinées, romans graphiques, etc.) que les élèves parcourent à leur rythme. À la suite de chaque lecture, les élèves remplissent une trace écrite brève ou relèvent des défis associés. Dans la dynamique de classe, le rallye lecture offre un défi stimulant : chaque lecteur·rice peut développer son rapport à la lecture à son propre rythme, tout en étant possiblement stimulé·e par l'échange avec ses pairs et par une émulation individuelle ou collective.

Conclusion

En somme, ce travail est né d'un constat partagé dans les salles de classe et dans les enquêtes : à l'adolescence, la lecture recule et l'école peine à enrayer ce mouvement. Plutôt que d'opposer le livre à l'écran, il a fait le pari de leur complémentarité, en interrogeant la manière dont l'intégration d'une adaptation filmique pouvait soutenir la motivation à lire l'œuvre source chez des élèves du secondaire I. Au terme des deux séquences menées en 11H niveau B autour du *Scaphandre et le Papillon* et en 10H niveau C autour du *Passeur*, les résultats permettent de reprendre une à une les trois hypothèses formulées en introduction.

L'hypothèse 1 (effet de médiation) se trouve nettement confortée. Dans les deux classes, le film a fonctionné comme un appui efficace pour entrer dans l'œuvre et en comprendre le récit : il a été désigné comme la principale aide à la compréhension et plusieurs élèves ont souligné qu'il les aidait à visualiser les scènes et à saisir les émotions des personnages. Cet effet s'est révélé d'autant plus marqué dans la classe la plus éloignée des pratiques de lecture longue, où l'adhésion au dispositif a été la plus forte. Le film s'impose ainsi comme un véritable levier de médiation vers le texte. L'hypothèse 2 (effet sur les représentations) ne peut en revanche être validée. Si la séquence a suscité un intérêt ponctuel pour les œuvres travaillées et un engagement notable dans le cours de français, le rapport plus général des élèves à la lecture scolaire ne semble pas avoir été durablement modifié : la motivation déclarée à lire est restée stable, voire en léger repli à l'issue de la séquence. Autrement dit, le dispositif a soutenu l'engagement immédiat sans renverser à lui seul un rapport à la lecture probablement installé de longue date. L'hypothèse 3 (effet émotionnel), enfin, n'a pu être véritablement éprouvée. Les questionnaires utilisés n'offrent qu'un accès limité à la dimension émotionnelle de la lecture et les émotions déclarées face au film sont demeurées peu fréquentes. Saisir la manière dont une réception sensible se prolonge dans le texte supposerait un dispositif plus qualitatif. Cette hypothèse, comme la précédente, demeure ouverte et constitue une perspective à approfondir.

Ces résultats n'invalident pas l'intuition de départ, mais ils en précisent le périmètre : l'adaptation filmique se révèle un levier de médiation vers le texte, à condition d'être pensée comme un point d'appui à l'engagement et non comme un substitut à la lecture. Au-delà des chiffres, j'ai par ailleurs observé tout au long des deux séquences une mobilisation manifeste des élèves : engagement dans les discussions, questions, débats, véritable échange autour de l'œuvre — précisément ce qui, pour moi, donne sens à l'enseignement du français. Les évaluations conduites en fin de séquence confirment une compréhension générale solide, sans

décrochage notable par rapport à l'intrigue. Ces moments, que les questionnaires ne pouvaient pleinement saisir, rappellent qu'un dispositif se juge aussi à la qualité de ce qu'il fait naître en classe. Deux commentaires d'élèves résument peut-être le mieux ce que la séquence a pu produire. Le premier, enthousiaste : « *moi j'ai vraiment aimé je pense que c'est devenu un de mes livres préféré j'ai adoré tout ce qui c'est passé et j'aimerais faire ça avec tout les livres que je lis* ». Le second, plus mesuré mais peut-être plus significatif : « *j'aime pas lire sinon le livre est chouette* ». Toucher un·e élève rétif·ve à la lecture, jusqu'à lui faire reconnaître qu'un livre peut être « chouette », c'est précisément le déplacement que ce travail cherchait à explorer et ce sont ces ouvertures, aussi modestes soient-elles, qui constituent la raison même d'exercer ce métier. « Lire ne supporte pas l'impératif », rappelait Pennac. En revanche, ce que nous pouvons faire, c'est continuer d'inventer, de tester et de partager des dispositifs qui font bouger ce rapport — modestement, mais résolument.

Références bibliographiques

Étude des œuvres et de leurs adaptations

Bauby, J.-D. (1997). *Le scaphandre et le papillon*. Robert Laffont.

Lowry, L. (1993). *The Giver*. Houghton Mifflin. (Trad. fr. : *Le Passeur*, L'École des loisirs, 1994).

Noyce, P. (Réalisateur). (2014). *The Giver* [Film]. Walden Media.

Schnabel, J. (Réalisateur). (2007). *Le scaphandre et le papillon* [Film]. Pathé Renn Productions.

Motivation et didactique de la lecture

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

Desmurget, M. (2023). *Faites-les lire ! Pour en finir avec le crétin digital*. Seuil.

Fouillet, A. (2024). *La motivation à la lecture : Quelles stratégies pour inciter à lire ?* [Mémoire de master, Université de Lyon]. HAL.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). *Assessing motivation to read: The Motivation to Read Profile–Revised (MRP-R)*. Book Trust.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.

Petit, M. (2016). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Belin.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1996). *Motivations for Reading Questionnaire*. National Reading Research Center.

Zaffran, R. (2025). *Effondrement de la lecture : symbole d'une fracture attentionnelle au sein d'une société qui ne sait plus se concentrer ?* Centre pour la formation continue et à distance, Université de Genève.
<https://www.unige.ch/formcont/promotions/ia/effondrement-lecture>

Cinéma, image et adaptation

Bergala, A. (2002). *L'hypothèse cinéma : Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Cahiers du cinéma.

Bisenius-Penin, C., Audet, R., & Gervais, B. (2022). Les arts littéraires : transmédiatité et dispositifs convergents – Introduction. *Recherches & Travaux*, (100). <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4689>

Boillat, A. (2012). *Cinéma, machine à mondes : Essai sur les films à univers multiples*. Georg.

Cléder, J., & Jullier, L. (2017). *Analyser une adaptation : du texte à l'écran*. Flammarion, coll. « Champs. Arts ».

Émotion et apprentissage

Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Méthodologie de l'enquête

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J., & Trognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*. Dunod.

Singly, F. de. (2005). *Le questionnaire* (2e éd.). Armand Colin.

Sources statistiques et rapports

Centre national du livre (CNL) & Ipsos. (2026). *Les jeunes Français et la lecture*.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire initial (Google Forms)

La lecture

* Indique une question obligatoire

1. 1. Aimes-tu lire en dehors de l'école ? (roman, BD, manga, etc.) *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

2. 2. Aimes-tu lire les lectures proposées à l'école ? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

3. 3. À quelle fréquence lis-tu en dehors de l'école ?

Une seule réponse possible.

☐ Jamais

☐ 1-2 fois par mois

☐ 1-2 fois par semaine

☐ Presque tous les jours

4. 4. Quand tu as du temps libre, que choisis-tu de faire en premier ?

Une seule réponse possible.

☐ Réseaux sociaux

☐ Regarder un film/une série

☐ Lire

☐ Jeux vidéo

☐ Autre :

5. 5. Quelle activité as-tu le moins envie de faire pendant ton temps libre ?

Une seule réponse possible.

- ☐ Réseaux sociaux
- ☐ Regarder un film/une série
- ☐ Lire
- ☐ Jeux vidéo

Le lecture à l'école

6. 6. Quand une lecture est demandée à la maison par l'école, que fais-tu le plus souvent ?

Une seule réponse possible.

- ☐ Je lis toutes les pages demandées
- ☐ Je lis seulement une partie
- ☐ Je lis un résumé
- ☐ Je regarde une vidéo explicative
- ☐ Je ne lis pas
- ☐ Autre :

7. 7. Quand on travaille une lecture en classe... *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
J'écoute attentivement	☐	☐	☐
Je participe aux discussions	☐	☐	☐
Je comprends bien le texte	☐	☐	☐
Je m'ennuie	☐	☐	☐

Le film

8. 8. Je préfère regarder un film plutôt que lire un livre. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui clairement
- ☐ Ça dépend du livre et du film
- ☐ Je préfère lire
- ☐ Non je n'ai pas de préférence

9. 9. Selon toi, un film sur le livre peut :

Une seule réponse possible.

- ☐ Donner envie de lire le livre
- ☐ Remplacer la lecture
- ☐ Aider à comprendre
- ☐ Ne rien changer

La motivation à la lecture

10. 10. Ce qui me motive le plus à lire un livre est (plusieurs réponses possibles) : *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Le thème du livre
- ☐ Les personnages
- ☐ Les émotions
- ☐ Les activités en classe
- ☐ Le film
- ☐ Rien
- ☐ Autre : _____

11. **11. Quand je commence une nouvelle lecture scolaire, je me sens : ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Motivé(e)
- ☐ Inquiet(ète)
- ☐ Découragé(e)
- ☐ Neutre
- ☐ Pas motivé(e)

12. **12. Pour moi, lire une œuvre en classe est surtout (plusieurs réponses possibles) : ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Une obligation
- ☐ Un plaisir
- ☐ Un moyen d'apprendre
- ☐ Une activité qui ne m'intéresse pas

13. **13. As-tu déjà eu envie de lire un livre après avoir vu le film ? ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non

14. **14. Sur 10, quelle est ta motivation actuelle à lire un livre en classe ? ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Motivé(e)

15. **15. Propose une idée qui pourrait te motiver à lire en classe ou à la maison. ***

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 2 : Questionnaire final (Google Forms)

La lecture_TER_2

** Indique une question obligatoire*

Ton avis sur le film

1. As-tu apprécié l'adaptation filmique étudiée en classe ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non

2. Explique pourquoi : *

Compréhension et émotions

3. Le film m'a aidé à mieux comprendre l'histoire. *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non

4. Le film m'a aidé à mieux comprendre les émotions du personnage. *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non

5. J'ai ressenti des émotions en regardant le film. *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non

6. Si oui, lesquelles ? *

Livre et film

7. Quand tu lis en général... *

Une seule réponse possible.

☐ Tu imagines les scènes dans ta tête.

☐ Tu lis sans vraiment imaginer.

☐ Autre :

8. Quand tu lisais ce livre, que se passait-il dans ta tête ? *

Une seule réponse possible.

☐ Tu imaginais comme dans le film (ex : les personnages du film).

☐ Tu imaginais différemment du film (ex : des personnages de ton imagination).

☐ Tu n'imaginais pas vraiment.

☐ Autre :

9. Quel support t'a aidé le plus à comprendre l'histoire ? *

Une seule réponse possible.

☐ Le livre

☐ Le film

☐ Les deux

10. Coche les affirmations qui te correspondent. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Le film a rendu la lecture plus facile.
- ☐ Le film a rendu la lecture plus intéressante.
- ☐ Le film a rendu la lecture moins importante.
- ☐ Le film a rendu la lecture moins intéressante.

11. Le livre... *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ ...m'a aidé à comprendre l'histoire.
- ☐ ...m'a donné plus de détails que le film.
- ☐ ...m'a aidé à comprendre les pensées du personnage.
- ☐ ...m'a perturbé à cause des différences avec le film.

12. Le film... *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ ...m'a aidé à visualiser les scènes.
- ☐ ...m'a aidé à comprendre l'histoire.
- ☐ ...m'a aidé à comprendre les pensées du personnage.
- ☐ ...m'a donné envie de lire la suite.
- ☐ ...m'a perturbé à cause des différences avec le livre.

Engagement et avis global

13. Sur 10, quelle a été ta motivation pendant ces leçons de manière générale ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Super motivé(e)

14. Sur 10, quelle a été ta motivation pendant ces leçons à lire ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Super motivé(e)

15. Sur 10, quelle a été ta motivation pendant ces leçons à visionner le film ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Super motivé(e)

16. Pendant les leçons : *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
J'étais attentif(ve)	☐	☐	☐
Je participais	☐	☐	☐
Je comprenais l'histoire	☐	☐	☐
Je m'ennuyais	☐	☐	☐

17. Quand tu as eu des pages à lire à la maison, qu'as-tu fait ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ J'ai lu toutes les pages demandées.
- ☐ J'ai lu seulement une partie.
- ☐ J'ai lu un résumé.
- ☐ J'ai regardé une vidéo explicative.
- ☐ Je n'ai pas lu.
- ☐ Autre : _____

18. De quoi te souviens-tu le plus ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Des extraits du livre
- ☐ Des extraits du film
- ☐ Des activités en classe
- ☐ Autre : _____

19. Cite une chose que tu retiens de manière générale : *

20. Travailler avec le livre ET le film en classe, c'est : *

Une seule réponse possible.

- ☐ Une bonne idée
- ☐ Pas utile
- ☐ Ça dépend

21. Est-ce que le film a changé ta manière de voir la lecture ? *

22. Aimerais-tu voir d'autres films adaptés de livres en classe ? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

23. Tu peux ajouter un commentaire (ce que tu as aimé / moins aimé / à améliorer) : *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 3 : Séquence 10H

Tableau de séquence — Le Passeur (Lois Lowry)

Français 10H — Lecture suivie accompagnée de l'adaptation filmique

Problématique : « Peut-on construire un monde parfait ? »

Logique de progression :

Le film est utilisé en amorce pour faire entrer les élèves dans l'univers dystopique. La lecture du roman se déroule ensuite en parallèle (en classe et à la maison) et est soutenue par le visionnage du film en classe. Cette répartition lecture/film se fait selon les choix didactiques de l'enseignant·e.

	Titre / Focus	Objectifs	Activités proposées
1	Entrer dans l'univers par l'image <i>Focus : Découverte sensible de la Communauté à travers le film</i>	- Découvrir l'univers du roman <i>Le Passeur</i> (société dystopique). - Émettre des hypothèses sur le fonctionnement d'une « communauté parfaite ». - Amorcer une réflexion sur les notions de règles, de contrôle et de liberté.	- Visionnage de l'extrait d'ouverture du film (présentation de la Communauté). - Discussion en plenum : Comment fonctionne cette société ? Quelles sont ses règles ? Avantages / limites ? - Observation de la couverture et de la 4e de couverture du roman. - Compléter les questions 1 à 4 du dossier d'accompagnement (avant la lecture).
2	Entrer dans le roman <i>Focus : Découvrir le monde de Jonas par le texte</i>	- Comprendre les premiers éléments du cadre romanesque (lieu, personnages, rituels). - Identifier les indices du genre science-fiction / roman d'anticipation. - Mettre en lien les premières impressions filmiques et textuelles.	- Distribution des livres et du dossier de lecture. - Lecture guidée du chapitre 1 (en plenum). - Repérage des règles de la Communauté et du « langage précis ». - Devoir : lecture des chapitres 2 à 4 + questions correspondantes du dossier.
3	La Communauté et ses rituels <i>Focus : Comprendre le fonctionnement social du monde de Jonas</i>	- Décrire les rituels et codes de la Communauté (rêves, sentiments, cellule familiale). - Identifier les non-dits et les zones de contrôle (émotions, langage, mémoire). - Comparer brièvement avec notre société.	- Retour sur les chapitres 2 à 5 (mise en commun du dossier). - Activité : reformuler en « langage précis » des phrases du quotidien. - Brainstorming en deux colonnes : avantages / inconvénients d'une société sans émotions. - Devoir : lecture des chapitres 6 et 7.

	Titre / Focus	Objectifs	Activités proposées
4	La Cérémonie des Douze <i>Focus : L'attribution des métiers : choix ou imposition ?</i>	• Expliquer comment se déroule la Cérémonie des Douze et l'attribution des métiers. • Comparer l'attribution des métiers dans le roman et l'orientation en Suisse. • Exprimer un avis personnel sur le fait de choisir ou non son métier.	• Amorce : attribution aléatoire de « cartes métiers » aux élèves. • Mise en commun : ressentis, satisfaction, frustration. • Travail en binôme sur fiche-questions (chapitres 6 et 7). • Visionnage d'un extrait de l'adaptation filmique (scène de la Cérémonie). • Trace écrite : post-it personnel.
5	Devenir le Récepteur de la Mémoire <i>Focus : La figure du Passeur et la transmission</i>	• Identifier le rôle du Passeur et du Récepteur dans la Communauté. • Comprendre le procédé de transmission des souvenirs. • Repérer ce que Jonas découvre du monde (couleurs, neige, douleur, joie).	• Mise en commun des chapitres 8 à 11. • Activité : classer des souvenirs transmis à Jonas (heureux / douloureux). • Visionnage d'un extrait du film (première transmission de souvenir). • Comparaison : comment le livre et le film montrent-ils les souvenirs ? • Devoir : lecture des chapitres 12 à 16.
6	La prise de conscience <i>Focus : Vérité cachée et basculement</i>	• Identifier les souvenirs qui font basculer Jonas (guerre, amour, libération). • Comprendre ce que signifie réellement « être élargi ». • Analyser l'évolution psychologique du personnage.	• Retour sur les chapitres 12 à 16 (mise en commun guidée). • Lecture commentée d'extraits-clés (chapitre 19 : la vidéo de la libération). • Visionnage de la scène correspondante dans le film. • Discussion : effet livre vs effet film sur le spectateur/lecteur. • Devoir : lecture des chapitres 17 à 20.
7	La fuite et la fin ouverte <i>Focus : Choix, courage et interprétation</i>	• Reconstituer les étapes du départ de Jonas avec Gabriel. • Formuler une interprétation personnelle de la fin du roman. • Comparer la fin du roman et celle du film.	• Mise en commun des chapitres 21 à 23. • Activité en groupe : remettre les événements de la fuite dans l'ordre. • Visionnage de la fin du film. • Débat mouvant : « Jonas trouve un nouveau monde » / « Jonas meurt » / « C'est un rêve ». • Trace écrite individuelle : interprétation justifiée de la fin.

Annexe 4 : Séquence 11H

Tableau de séquence — Le Scaphandre et le Papillon (Jean-Dominique Bauby)

Français — Lecture suivie accompagnée de l'adaptation filmique

Problématique :

« Comment dire et faire entendre l'expérience intérieure de Jean-Dominique Bauby ? »

Logique de progression :

La séquence part de l'expérience sensible du témoignage de Bauby, puis travaille l'analyse littéraire du « je » autobiographique avant d'aborder les procédés cinématographiques de l'adaptation. La comparaison des deux médias nourrit une production finale (podcast ou affiche) donnant cinq raisons de lire et de regarder l'œuvre, suivie d'un retour réflexif. La lecture se fait en classe et à domicile. Des chapitres sont appuyés par le visionnage d'extraits filmiques en classe. Cette répartition lecture/film se fait selon les choix didactiques de l'enseignant·e.

	Titre / Focus	Objectifs	Activités proposées
1	Entrer dans l'œuvre par l'expérience <i>Focus : Découverte du témoignage de Bauby et approche sensible du handicap</i>	- Découvrir le contexte du locked-in syndrome et la situation du narrateur. - Expérimenter une communication contrainte afin de mieux comprendre le vécu du personnage. - Amorcer une réflexion sur la subjectivité et le point de vue à la première personne.	- Introduction au livre et à l'auteur. - Mise en situation de communication avec le système linguistique ESA (en binôme). - Lecture du prologue (en plenum).
2	Le « je » autobiographique et le rôle des images <i>Focus : Comprendre qui parle (son point de vue, son imagination)</i>	- Identifier le « je » narratif dans un texte autobiographique. - Comprendre l'effet de la focalisation interne sur le lecteur. - Analyser l'usage des images et métaphores pour exprimer l'expérience vécue.	- Analyse littéraire de l'extrait 1 (individuel). - Mise en commun (en plenum). - Analyse littéraire de l'extrait 2 (individuel).
3	Point de vue subjectif dans le film <i>Focus : Voir et entendre à travers le personnage</i>	- Identifier des procédés cinématographiques construisant la subjectivité (caméra subjective, flou, son). - Comprendre l'effet de ces choix sur la réception du spectateur.	- Rappel et mise en commun de l'analyse littéraire (en plenum). - Brainstorming sur les moyens d'adapter à l'écran le « je » littéraire (groupe de 3). - Brève mise en commun au tableau (en plenum). - Extrait filmique 1 + exercice (d'abord individuel puis binôme). - Théorie cinématographique + exemples (site Silence ! On tourne !) en plenum.

	Titre / Focus	Objectifs	Activités proposées
4	Texte et film : deux manières de raconter <i>Focus : Comparer les médias</i>	• Réinvestir les notions d'analyse littéraire (point de vue interne, voix du narrateur, sensations, métaphores). • Réinvestir les notions d'analyse filmique (point de vue de la caméra, voix-off / voix-in). • Comparer deux médiums pour comprendre comment une même expérience subjective est transmise différemment.	• Analyse filmique : exercice 2 (individuel). • Mise en commun (en plenum). • Exercice d'analyse littéraire (individuel). • Exercice filmique spécialisé : un binôme « point de vue » / un binôme « voix-off », puis échange croisé. • Bilan collectif sous forme de tableau comparatif.
5	Construire un discours / visuel « argumentatif » <i>Focus : Préparer le podcast ou l'affiche</i>	• Formuler des arguments à partir des analyses du texte et du film. • Sélectionner des exemples précis pour justifier ses idées. • Organiser un script de podcast clair ou d'affiche présentant cinq raisons de lire et de regarder l'œuvre.	• Travail en binôme avec accompagnement ponctuel de l'enseignant·e. • Élaboration du plan + choix des extraits + rédaction du script ou conception de l'affiche.
6	Production podcast / affiche <i>Focus : Mettre en voix ou en forme les arguments</i>	• Produire un podcast oral structuré ou une affiche structurée. • Exprimer un avis argumenté sur l'œuvre et son adaptation.	• Production en binôme avec accompagnement si nécessaire. • Finalisation et dépôt des productions.
7	Retour réflexif et conclusif <i>Focus : Synthèse et réflexion</i>	• Écouter des extraits de podcasts / visualiser des affiches afin d'identifier les arguments mobilisés. • Récolter les retours sur l'expérience livre / film. • Rédiger une trace écrite individuelle permettant de synthétiser les apprentissages et de formuler un point de vue personnel.	• Écoute et échanges en plenum. • Questionnaire individuel sur l'expérience. • Mise en valeur des productions d'élèves.