

Le rôle du cinéma pour une éducation à l'esprit critique des lycéens marocains

Khalid HAKIM

Laboratoire: Langues, Cultures et Communication
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université Mohammed Premier
Oujda, Maroc

Abstract :

In a world where images play a dominant role, cinema stands out as a powerful educational tool, capable of sparking curiosity, stimulating reflection, and encouraging critical thinking. In Morocco, where the education system is undergoing significant changes, integrating cinema into school curricula can play a key role in developing high school students' critical thinking skills. By exposing students to visual narratives rich in social, historical, and cultural issues, cinema offers them the opportunity to analyze, question, and interpret the representations presented to them.

In a context where young people are daily exposed to a multitude of audiovisual messages, it becomes essential to provide them with the necessary tools to distinguish facts from opinions, deconstruct stereotypes, and refine their judgment skills. This article explores how cinema, as an educational medium, can help Moroccan high school students develop a critical approach to the world around them, prompting them to reflect on the values conveyed by films and their impact on the perception of reality.

Keywords : Cinema, pedagogy, FFL, reality, critical approach.

Résumé :

Dans un monde où l'image occupe une place prépondérante, le cinéma s'impose comme un outil pédagogique puissant, capable d'éveiller la curiosité, de stimuler la réflexion et d'encourager la prise de position. Au Maroc, où l'éducation est en pleine mutation, l'intégration du cinéma dans les programmes scolaires peut jouer un rôle déterminant dans le développement de l'esprit critique des lycéens. En confrontant les élèves à des récits visuels riches en enjeux sociaux, historiques et culturels, le cinéma leur offre l'opportunité d'analyser, de questionner et d'interpréter les représentations qui leur sont proposées.

Dans un contexte où les jeunes sont quotidiennement exposés à une multitude de messages audiovisuels, il devient essentiel de leur fournir des clés de lecture pour distinguer les faits des opinions, déconstruire les stéréotypes et affiner leur capacité de jugement. Cet article explore comment le cinéma, en tant que support pédagogique, peut favoriser chez les lycéens marocains une

approche critique du monde qui les entoure, en les amenant à réfléchir sur les valeurs véhiculées par les films et leur impact sur la perception de la réalité.

Mots-clés : Cinéma, pédagogie, FLE, réalité, approche critique.

1. Introduction

Etant conscient de l'échec de l'enseignement au Maroc, mais aussi de son importance dans le développement du pays, Sa Majesté le Roi Mohammed VI a adressé un discours à son peuple à l'occasion de la fête du trône, dans lequel il appelle à une réforme de l'enseignement qui doit viser au premier chef à « *permettre à l'apprenant d'acquérir les connaissances et les habiletés, et de maîtriser les langues nationales et étrangères* » [1].

Dans le même discours, Sa Majesté évoque la crise de l'Ecole Marocaine en parlant de l'absence d'un enseignement de qualité, raison qui a provoqué la grande vague d'orientation des apprenants vers les établissements de missions étrangères et les écoles privées. Il ajoute que ce choix s'explique par le fait que les gens « *cherchent un enseignement ouvert et de qualité, fondé sur l'esprit critique et l'apprentissage des langues, un enseignement qui permet d'accéder au marché du travail et de s'insérer dans la vie active* » [2].

Pour cela, le discours Royal a été considéré comme l'annonce de la récente réforme de l'enseignement « la vision stratégique de l'enseignement 2015-2030 ». C'est une réforme qui a été confiée au Conseil Supérieur de l'Enseignement, et qui vise à donner un nouveau souffle à l'école marocaine avec un enseignement de qualité et d'égalité, un enseignement qui favorise l'acquisition des langues étrangères et l'intégration des nouvelles technologies.

L'intégration de l'audiovisuel dans l'enseignement n'est pas récente, elle date des années 60 avec la méthode audio-visuelle où on a intégré l'image et le son dans des situations d'enseignement-apprentissage. Pour cela, on a conçu en France, des manuels scolaires comme « Voix et images de France » (1962), puis « vive voix » en 1972 : ces manuels contenaient des situations de communication fabriquées avec, au départ, des images fixes et un texte à jouer par l'enseignant qui utilise son corps, des mimiques et de différentes tonalités pour jouer les différents rôles de la situation d'apprentissage.

2. Méthodologie de la recherche

S'exprimer autour d'un film pour des apprenants au cycle secondaire qualifiant ne peut pas se suffire d'une seule séance qu'elle soit seulement orale ou seulement écrite, mais plutôt en deux séances : une première orale où l'intérêt se focalise plus à l'expression orale autour d'une vidéo authentique. En même temps, cette séance est une préparation pour la séance dite « production écrite », et c'est d'ailleurs ce qui respecte le principe de décloisonnement entre les séances au sein d'une même séquence didactique.

2.1. Déroulement des séances

L'activité orale

- **Compétences** : s'exprimer oralement autour d'un document audiovisuel
- **Support** : court-métrage (place des fêtes)
- **Public cible** : une trentaine d'élèves du tronc commun de l'enseignement secondaire qualifiant

- **Capacités** : être capable de :
 - Comprendre un document audiovisuel
 - Développer le regard et l'esprit critique à partir d'un document audiovisuel.
 - Communiquer autour des traits culturels apparus dans une vidéo.
- Pour l'enseignant, l'activité va permettre de :
- Motiver
 - Sensibiliser au cinéma francophone et à l'interculturel
 - Entraîner les compétences de communication : orales et écrites.
 - Présenter un certain vocabulaire en contexte
 - Présenter des éléments de civilisation
 - Travailler les stéréotypes interculturels en vue de les corriger.

Etapes :

1. Mise en situation : Discussion autour de la vidéo regardée en classe :
 - Avez-vous déjà regardé une vidéo en classe ? si oui, c'était en quelle discipline ? combien de fois ? les titres ? comment trouvez-vous cette expérience ? à votre avis, pourquoi les enseignants ne recourent-ils que rarement à la vidéo en classe ? et quel est l'intérêt d'une telle activité pour vous ?
 - C'est quoi le titre du film ? que pouvez-vous dire du titre du film ? en relation avec le titre, qu'attendez-vous voir dans le film ?
 - Avez-vous déjà regardé un court-métrage ? citez d'autres genres de documents audiovisuels
2. Le 1^{er} visionnement du court-métrage
3. Le remue-méninges
4. Le 2^{ème} visionnement du film
5. Répondre au questionnaire de compréhension du court-métrage
6. Discussion du film.

N.B : Cette séance orale a été considérée comme préparatoire à la séance de production écrite pour garantir le principe de décloisonnement didactique entre les séances de la même séquence didactique.

La production écrite

Compétences :

- S'exprimer par écrit autour d'une vidéo
- Rendre compte d'un film

Capacités : Etre capable de :

- Résumer l'histoire d'un film
- Investir le support audiovisuel dans la production d'un texte écrit
- Exprimer son point de vue au sujet des réalités sociales et culturelles du film.

Déroulement de la séance

1. Mise en situation

Après la discussion orale du court-métrage, on essaie de motiver les apprenants pour rédiger un compte-rendu critique du film regardé.

2. Le sujet : « Rédigez le résumé du film et exprimez vos impressions autour de la représentation des immigrés et surtout les Maghrébins ».

N.B : le mot compte-rendu critique n'a pas été mentionné dans le sujet puisque ce genre d'écrits n'est pas programmé pour des apprenants du tronc commun au lycée marocain, et donc c'était préférable d'éviter une telle expression qui risquerait sans doute de les mettre en difficulté. Le choix était d'utiliser de simples expressions comme « résumé » et « point de vue » tout en les motivant davantage à pouvoir dire "non" si jamais ils s'opposeraient à quelques images, représentations ou réalités socioculturels dans le film.

2.2. Le choix du support : Pourquoi le court-métrage ?

L'utilisation du court-métrage en classe de langues présente de nombreux intérêts pédagogiques. Il s'agit d'un outil précieux pour l'enseignement et l'apprentissage des langues :

Exposition à la langue authentique

Si les élèves dans les différents cycles d'apprentissage au Maroc sont exposés soit au manuel scolaires ou aux œuvres intégrales, le français appris est surtout décontextualisé et alternant entre le soutenu et le familier où le familier par exemple semble rare à proposer en situations didactiques. Quant au court-métrage, il offre aux élèves une immersion dans la langue cible avec des dialogues authentiques, des expressions idiomatiques et une variété d'accents, ce qui favorise la compréhension orale dans un contexte authentique.

Support motivant et engageant

Il est évident que le format court d'un film cinématographique capte l'attention des élèves et permet de varier les supports pédagogiques. Les intrigues captivantes et les éléments visuels renforcent la motivation, les interprétations et l'intérêt pour l'apprentissage de la langue.

Développement des compétences linguistiques

- **Compréhension orale** : Les élèves apprennent à saisir le sens global et les détails d'un discours en contexte réel de la pratique de la langue cible.
- **Production orale et écrite** : Le visionnage peut être déclencheur de débats et suivi de résumés, ou même d'exercices de réécriture du scénario.
- **Enrichissement du lexique et des structures grammaticales** : Les dialogues permettent de découvrir du vocabulaire et des tournures de phrases dans leur usage naturel.

Sensibilisation aux aspects culturels

Les courts-métrages mettent en scène des éléments culturels (traditions, modes de vie, comportements sociaux) qui aident les élèves à mieux comprendre la langue et son contexte d'utilisation. Cela permet ainsi à discuter une culture étrangère par rapport à la culture maternelle et motiver une prise de position vis-à-vis d'un stéréotype culturel.

Au niveau didactique, un court-métrage permet également de recourir, au moins, à deux visionnements en une seule séance pour mieux saisir les différentes idées véhiculées ; ce qui permet une grande exploitation du support en question et motiver donc tous les éléments à la fois audiovisuels et textuels pour soumettre un maximum d'interprétations avec plus de richesse au niveau des débats qui suivent.

En somme, intégrer le court-métrage en classe de langues permet d'allier apprentissage linguistique, culturel et créativité dans un format court et dynamique.

2.3. Fiche technique du film :

Image 1 : Affiche du film « Paris je t'aime »



Titre du film : paris je t'aime (un film collectif) **Pays d'origine :** la France

Année de production : 2005 **date de sortie :** 21 juin 2006

Durée du film : 1h50 mn **Genre :** romance, comédie dramatique

Réalisateur : 18 réalisateurs de différentes nationalités

Producteurs : Claudie Ossard et Emmanuel Benbihy

Budget du film : 16 millions d'euros

Synopsis :

Ce film est une suite de dix-huit courts-métrages sur dix-huit des vingt arrondissements de Paris. Il traite de l'amour éphémère. Chacun des courts-métrages est filmé par un réalisateur ou une réalisatrice différentes et joué par des acteurs et actrices qui n'apparaissent pas dans les autres parties du film.

Les 18 films permettant de connaître des lieux (18 arrondissements à Paris) mais aussi un Autre qu'est le Français avec toutes les possibles réalités sociales vécues dans cette ville, ce Français change d'appartenance entre le natif et l'immigré, le chrétien et le musulman, l'ouvrier et le patron...

Chaque cinéaste a dû se soumettre à plusieurs contraintes : respecter la durée du film (environ 5mn), s'occuper d'un seul arrondissement et filmer en deux heures.

3. Le cinéma entre réception et critique

Dans une réception filmique, les spectateurs du cinéma sont généralement en situation de divertissement et plaisir ; pour les jeunes surtout, la réception est souvent passive où on risque d'admettre toutes les idées d'un film comme vraies. Pourtant, dans un enseignement visant le développement de l'esprit critique des élèves, le visionnement est orienté vers la discussion des idées et l'adoption d'une position. Ce qui est vu n'est pas toujours vrai mais également vacillant entre le faux et le stéréotype.

Ainsi, l'enseignement réfléchi aide à évoquer et à développer « *la capacité critique à propos de spectateurs capables de percevoir dans une fiction narrative un « thème », un « message », ou même un « sujet », d'identifier par exemple la thèse de la « mobilité verticale »* [3] (Thomas et Callahan, 1982).

3.1. Le cas du spectateur critique

Le rôle du spectateur a connu une grande évolution, passant d'un spectateur passif et manipulé vers un autre plus actif dans la construction du sens filmique et allant jusqu'à devenir un spectateur critique [4].

La signification psychologique des réactions critiques est triple : elles révèlent le statut et le pouvoir que le spectateur confère au texte, les ressources interprétatives utilisées par le spectateur, et enfin la relation qu'établit le spectateur entre le texte et d'autres formes de connaissance sociale[5].

Certains chercheurs présupposent que les téléspectateurs n'ont, vis-à-vis des émissions aucune réaction critique fondée sur un point de vue informé. Ils se contenteraient d'accepter ou de rejeter l'émission. Ainsi, le public peut-il être décrit comme dénué de capacités intellectuelles, incapable de discrimination, dupe, vulnérable, etc. En contradiction avec cette image du public, ils proposent quelques observations à propos des réactions du public aux émissions.

En premier lieu, face à ces émissions (comme à d'autres), les spectateurs font toutes sortes de commentaires critiques :

- Evaluation de la discussion portant sur : La cohérence des arguments, la pertinence des données livrées pour appuyer un argument, la reconnaissance des motivations sous-jacentes aux arguments, la critique du contenu, mettant l'accent sur ce qui aurait pu être dit.
- Reconstruction de l'émission passant par : la conscience des biais résultant du processus de production, un commentaire sur les intentions et le style du présentateur, la conscience des contraintes imposées par la forme de l'émission, la compréhension des usages et des effets des émissions.
- Les téléspectateurs sont capables à la fois d'introduire des critères d'évaluation des arguments avancés lors du débat, ce qui implique une référence à d'autres cadres d'interprétation possibles, et de reconnaître le programme en tant que produit plutôt que comme une simple « fenêtre sur le monde ». En second lieu, les spectateurs peuvent donc adopter différents styles de relation avec l'émission : accepter avec implication ou avec distance, critique avec implication ou avec distance » [6]. (Liebes, 1990)

3.2. Interprétation sémantique/ interprétation critique :

Ces deux types d'activité distinguent le lecteur de l'analyste.

- L'interprétation sémantique renvoie en effet aux processus par lesquels le lecteur donne du sens à ce qu'il lit ou à ce qu'il voit et entend s'il s'agit d'un film.

- L'interprétation *critique* renvoie, quant à elle (selon Eco), à l'attitude de l'analyste étudiant pourquoi et comment, sur le plan de son organisation structurale par exemple, le texte (littéraire ou filmique) produit du sens (ou des interprétations sémantiques). Autrement dit, l'interprétation critique (le mot critiquer ne comporte pas, ici, de connotation évaluative, il n'a rien ou peu, à voir avec la

critique) s'intéresse au sens et à la production du sens [7], elle tente d'établir des connexions entre ce qui s'exprime et le «comment cela s'exprime», connexions toujours conjecturales, hypothèses demandant sans cesse à être vérifiées par le retour au texte.

Au centre se trouve le refus de la traditionnelle critique de « contenu » : L'attention n'est pas portée sur ce que dit (ou prétend dire) une œuvre, mais sur la façon dont elle le dit effectivement ;

Ce n'est pas le thème abordé, mais le style qui imprègne un film qui révèle la position et l'orientation idéologique de son auteur. D'où l'intérêt pour les façons dont on utilise le support, pour la manière dont un metteur en scène « interprète » le cinéma et le « plie » à ses exigences d'expression. Le véritable devoir de la critique devient alors celui de définir au sein d'un film les « traces » laissées par celui qui l'a conçu [8].

Dans la grille [9] suivante, Jacques Aumont nous clarifie la différence entre un spectateur *normal* et un spectateur *analyste*

Spectateur normal	Analyste Actif
❖ Passif, ou plutôt, moins actif que l'analyste, ou plus exactement encore, actif de façon instinctive, irraisonnée.	❖ Consciemment actif, actif de façon raisonnée, structurée.
❖ Il perçoit, voit et entend le film, sans visée particulière.	❖ Il regarde, écoute, observe, visionne le film, guette, cherche des indices.
❖ Il est soumis au film, se laisse guider par lui.	❖ Il soumet le film à ses instruments d'analyse, à ses hypothèses.
❖ Processus d'identification.	❖ Processus de distanciation.
❖ Pour lui, le film appartient à l'univers des loisirs.	❖ Pour lui, le film appartient au domaine de la réflexion, de la production intellectuelle.
➤ plaisir	➤ travail

Le tableau en question nous donne une idée claire sur le profil de sortie pour les apprenants après le recours à des supports cinématographiques ou audiovisuels en général, c'est passer d'un spectateur-récepteur normal et passif vers un analyste actif capable de raisonner, de structurer, de chercher des indices, d'émettre des hypothèses, d'avoir une forme de distanciation pour sortir finalement du visionnement comme plaisir vers celui de critique et e réflexion.

Certes, acquérir des compétences communicatives en langue étrangère reste l'un des grands objectifs souhaités par tout enseignement des langues, mais pour nous, l'intérêt est, avant tout, de

comprendre un véritable français englobant à la fois langue et culture pour mieux comprendre l'Autre, tout en évitant préjugés, malentendus, et stéréotypes culturels, et pour renforcer le côté psychologique et affectif de l'apprenant en le mettant dans des situations socio-culturelles qui l'inciteraient à se positionner, à juger, et critiquer si ce serait nécessaire.

4. Analyse du positionnement des apprenants face à un stéréotype

4.1. A l'oral

Pour vérifier le rôle que peut jouer l'audiovisuel et le cinéma spécialement dans le développement de l'esprit critique chez les lycéens marocains, nous avons abordé une même thématique autour de la représentation des immigrés en France :

- 1- Activité orale sur les immigrés Maghrébins en France
- 2- Discussion du même sujet après le visionnement d'un court-métrage

Voici un extrait de l'activité orale portant sur les immigrés :

- Comment vous trouvez la vie des Maghrébins en France ?
- *Ils sont solidaires.*
- *Ils vivent une **vie normale***
- Est-ce qu'ils respectent la loi et bénéficient de tous leurs droits en France ?
- *Il y a des gens qui respectent la loi, et des gens qui ne respectent pas la loi*
- ***Oui, ils respectent la loi, même ils apprennent bien l'histoire du pays comme un vrai habitant de la France. (non immigré)***
- Est-ce que vous êtes d'accord qu'ils sont comme tous les autres Français et qu'ils sont bien intégrés ?
- *Surtout les gens qui ont la nationalité française, ils respectent la France comme leurs pays.*
- Est-ce que vous avez une idée sur la représentation des Maghrébins dans les médias français : le cinéma par exemple ?
- *On trouve des comédiens en France comme **Jamal Debbouz et Gad El Maleh.***
- ***La plupart des fans sont des français.***
- *Il y a même des rappeurs : La fouine (marocain), La crime.... **Ces trois sont les meilleurs en France.***
- Vous voyez que les français aiment ces maghrébins ?
- ***Ils ont leur place dans le pays.***
- *Les joueurs de football : zidane, Ben Arfa**Zidane c'est la légende.***
- ***Afella avec le Barça !!***
- Comment vous trouvez cela ?
- ***C'est un honneur.***

- Honneur pour qui ?
- Pour le joueur et pour le pays.
- Donc qu'est-ce que vous pouvez dire encore ?
- **Qu'il n'y a pas de racisme.**
- **Il y a aussi une ministre de l'Education nationale en France.**
- Comment elle s'appelle ?
- Je ne sais pas.
- **C'est najat Vallaud belkacem**
- **Les pays européens donnent des valeurs aux gens, mais ils profitent de ces gens.**

A partir de cet extrait, nous pouvons remarquer que les apprenants ont une idée positive sur l'intégration des immigrés Maghrébins en citant plusieurs exemples de célébrités françaises d'origine Maghrébine et sans évoquer aucun exemple de discrimination, de racisme ou de violence envers cette catégorie de personnes.

Les apprenants insistent sur la bonne intégration des immigrés, sur leur respect de la loi, sur la valeur qu'ils ont pu avoir et la bonne réputation de certaines célébrités. Ces derniers ont des milliers de fans français, ce qui confirme l'absence de racisme pour eux, « ce sont de vrais habitants » (Français de souche), etc.

Bref, pour les apprenants en question, l'image de la question migratoire reste positive, ils n'ont pu évoquer aucun incident traduisant une souffrance pour ces immigrés comme la violence, le racisme, la discrimination, l'exclusion, la haine, les problèmes identitaires ou d'intégration, etc.

En ce sens, la proposition du visionnement d'un court-métrage abordant l'inverse des représentations des apprenants sur les immigrés pourrait déclencher des questions pour eux, une déstabilisation, une occasion pour découvrir d'autres réalités sur un thème qu'on croyait connaître. Pour le chercheur, le didacticien, cela lui permet de vérifier l'intérêt et l'impact de supports audiovisuels authentiques dans un enseignement au développement de l'esprit critique et aussi se rendre compte de la gravité de manipulation que peut jouer la didactisation de certains supports authentiques.

Dans le court-métrage proposé aux apprenants, le clandestin qui arrive en France a été agressé par une bande de délinquants après une courte discussion avec leur chef présenté comme Maghrébin. Ce stéréotype du Maghrébin comme turbulent appartenant à une population en marge et exerçant le vol et le brigandage nous est proposé ainsi comme déclencheur de débat et comme provocation d'un public ayant la même identité maghrébine, et c'est pourquoi nous avons pensé à une exploitation dans le cadre de vérification d'une prise de position et la formulation d'un jugement critique. Pour ce faire,

nous leur avons présenté un questionnaire de vérification de compréhension. La dernière question a été réservée à l'expression du point de vue et a été proposée comme suit :

« **Êtes-vous d'accord avec l'image des Maghrébins véhiculée dans le film ? Pourquoi ?** »

Cette interrogation visait à analyser la capacité des apprenants à remettre en question cette représentation, à la déconstruire, à formuler un désaccord ou une critique, ou encore à nuancer leur point de vue. Il s'agissait d'examiner leur posture face au film : se comportent-ils en spectateurs passifs avec les idées révélées lors de la discussion sur l'immigration et sans support audiovisuel ou adoptent-ils une approche plus analytique et critique ? Sont-ils en mesure d'exprimer une réflexion engagée et argumentée ?

Avec 59 % d'apprenants exprimant leur désaccord avec l'idée véhiculée par le film, nous pouvons dire que les résultats restent remarquables mais insuffisants puisque certains apprenants n'ont pas pu exprimer leurs avis, soit par timidité et manque de motivation, soit pour des raisons liées à des difficultés de maîtrise de langue.

Les résultats confirment également le rôle du cinéma dans l'éveil de l'esprit critique. Lorsque la majorité des apprenants parvient à remettre en question une représentation cinématographique et à s'opposer au stéréotype du Maghrébin fauteur de troubles, cela témoigne de leur capacité à réagir de manière réfléchie face à une représentation qui les concerne directement. Ce positionnement traduit une transition essentielle entre une réception passive des images et une posture critique, où la prise de conscience de ses propres valeurs devient centrale.

4.2. A l'écrit

Dans le but d'encourager les apprenants à s'interroger sur les représentations culturelles et cinématographiques, un exercice d'expression écrite leur a été proposé. Ils devaient rédiger un résumé du film en intégrant leurs impressions personnelles. Cet exercice leur offrait plus de liberté d'expression que la question précédente, qui ciblait spécifiquement le stéréotype maghrébin.

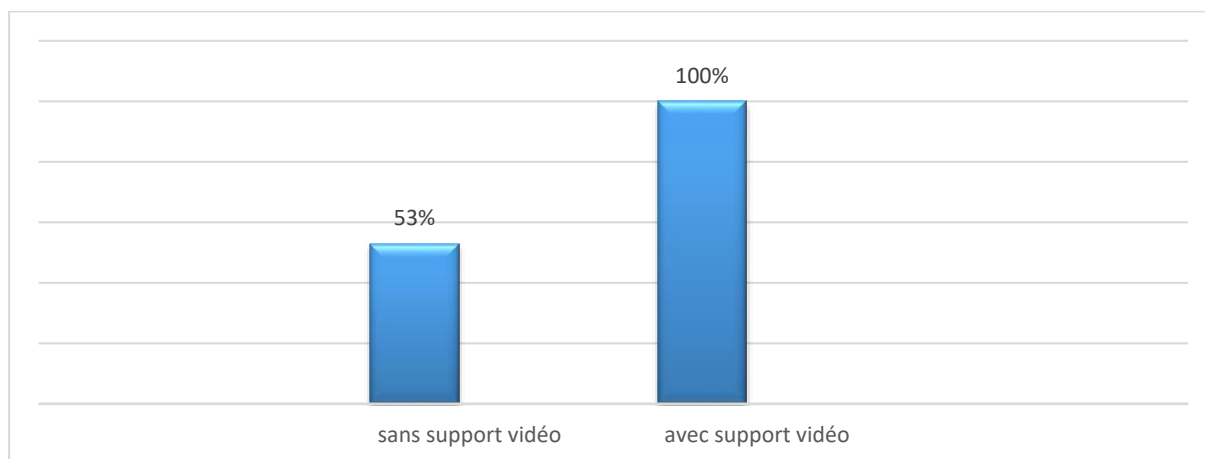
La séance s'est déroulée en deux étapes afin d'évaluer l'impact du support audiovisuel sur la qualité des productions écrites :

- **Première étape** : rédaction d'un texte sur l'idée selon laquelle la France serait un pays idéal pour les immigrés, sujet déjà abordé lors d'une séance précédente.
- **Deuxième étape** : rédaction d'un texte en lien avec le court-métrage visionné, traitant également des thèmes de l'immigration et de l'intégration.

L'objectif était d'analyser la présence et la qualité des marques de position dans leurs écrits. L'évaluation des productions a mis en évidence une nette amélioration de l'expression du jugement critique grâce au support audiovisuel.

Ainsi, la comparaison des rédactions portant sur un même thème – l'immigration –, avec et sans l'apport du film, a révélé une progression significative dans la capacité des apprenants à argumenter et à exprimer un point de vue structuré.

Graphique 1 : marquer une position sans, puis avec un support audiovisuel



Il est incontestable que le support audiovisuel constitue un outil privilégié pour aborder simultanément la langue et la culture. Les résultats obtenus à l'issue de cette première expérience sont prometteurs et encouragent à envisager une intégration durable et réfléchie de ces supports en classe de langue.

L'un des moments les plus marquants du visionnage a été la réaction d'un grand nombre d'apprenants, qui ont exprimé un désaccord argumenté et critique face à la représentation des Maghrébins ou des Arabes comme fauteurs de troubles en France. Ces réactions, formulées spontanément après le second visionnage du court-métrage, témoignent d'une réflexion personnelle non influencée par une discussion préalable.

L'évolution de leur esprit critique sera ensuite approfondie à travers l'analyse des échanges qui suivront le débat autour du film, ainsi que dans la production écrite réalisée lors de la séance suivante.

Dans le cadre de cette activité d'expression écrite, un échantillon de quinze productions a été étudié avant et après le visionnage du film afin d'évaluer l'impact du support audiovisuel sur leur capacité à prendre position :

- **Avant le visionnage** : rédaction d'un texte sur l'immigration en réponse à la question « La France est-elle un pays idéal pour les immigrés ? »
- **Après le visionnage** : expression d'un avis global sur le film.

Cette comparaison met en lumière les évolutions dans l'expression du jugement critique des apprenants et dans leur aptitude à argumenter de manière structurée et réfléchie.

Tableau 1 : exprimer une position à l'écrit (sans, puis avec un support audiovisuel)

Elève	Sans support audiovisuel	Avec support audiovisuel
1		Personnellement j'ai trop aimé...malheureusement
2	Pour moi	J'aime beaucoup voir Je pense qu'on doit....malheureusement

3	Je n'aime pas- Pour moi , J'aime à mon point de vue	J'aime j'aime beaucoup
4	Pour moi, je pense Sincèrement, j'aime mon pays	Pour moi Je pense j'ai aimé
5		Personnellement, j'ai vu J'ai adoré ce film J'ai dit joli car J'ai aimé la personnalité je voudrais remercier le réalisateur
6		J'ai vu / J'aime / je n'aime pas
7		Personnellement, j'aime bien / je n'ai pas aimé
8		Personnellement, je trouve / j'ai senti
9	Pour moi, je trouve pour moi, je suis avec	Pour moi, je trouve / J'ai pas aimé J'ai bien aimé/ je n'ai jamais vu comme
10		Je trouve / je trouve
11	Je pense	Pour moi, je crois / J'ai aimé J'ai pris/ j'avais raison
12	Je préfère mon pays, ma famille, mes études	J'ai pas aimé J'ai vu/ j'ai aimé
13		J'aime ce film parce que
14	Personnellement, si j'avais occasion de quitter	Personnellement, je n'ai pas aimé ce film je pense que
15	Je ne suis pas d'accord	J'aime beaucoup

Une première observation issue des résultats est que le film visionné a suscité davantage de motivation chez sept élèves (indiqués en rouge sur le tableau), qui n'avaient pourtant exprimé aucune opinion lors de l'activité orale réalisée sans support audiovisuel.

On remarque également une certaine pauvreté dans l'usage des verbes d'appréciation : la majorité des apprenants (13 sur 15) ont utilisé au moins une fois le verbe « **aimer** » pour exprimer leur point de vue.

Cependant, un élément tout aussi important est le nombre d'élèves ayant exprimé une opposition ou une concession vis-à-vis du film lui-même. Sept apprenants sur quinze ont affirmé « **ne pas avoir aimé au moins un aspect ou une image** » du court-métrage. Ce constat est en parfaite adéquation avec notre objectif de renforcer l'esprit critique des apprenants marocains, en les encourageant à développer une réflexion autonome et à interagir avec les images de manière consciente. L'enjeu ne réside pas uniquement dans la critique, mais aussi dans la capacité à reconnaître la qualité d'un travail lorsque cela est justifié, comme en témoignent les douze apprenants qui ont exprimé leur satisfaction, certains allant même jusqu'à remercier le réalisateur, à l'image de l'une des élèves.

Les réponses obtenues révèlent également une progression dans l'analyse critique des apprenants, notamment à travers des formulations nuancées intégrant des concessions, telles que « **J'ai aimé [...], mais malheureusement...** » ou « **J'ai aimé [...], cependant je n'ai pas aimé...** ».

L'objectif de la séance a été pleinement atteint, puisque **la moitié des apprenants a remis en question l'image véhiculée par le film**. Ce résultat est d'autant plus significatif que, **avant le visionnage**, ces mêmes élèves percevaient la France comme un pays idéal et un modèle d'intégration, évoquant rarement des problématiques telles que le racisme. **Après avoir vu le film**, leur perception a évolué : ils défendent désormais la cause des immigrés, avec lesquels ils ressentent une forte proximité en raison de leur identité maghrébine, arabe et musulmane. Cette prise de conscience traduit une réflexion plus approfondie sur les questions d'identité et de représentation.

En tant que vecteur puissant, l'image permet ainsi aux apprenants de passer d'un statut de simples spectateurs passifs à celui d'individus critiques et conscients. Ils comprennent alors que toutes les représentations cinématographiques ne reflètent pas nécessairement la réalité et développent une capacité accrue à décrypter toute tentative de manipulation médiatique ou d'influence idéologique, notamment occidentale. De plus, cette réflexion sur les représentations constitue une opportunité précieuse pour aborder la question des minorités, un sujet qui nous concerne tous en tant que spectateurs engagés dans une réception critique du cinéma.

5. Conclusions

L'analyse des activités orales et écrites menées auprès des lycéens a clairement démontré l'impact positif du cinéma sur le développement de leur esprit critique. Grâce au visionnage du court-métrage, les apprenants ont non seulement acquis une meilleure compréhension des enjeux liés à la représentation des Maghrébins en France, mais ils ont également été en mesure de questionner et de déconstruire la fausseté d'un stéréotype qui leur était présenté.

Lors des échanges oraux, plusieurs élèves ont exprimé un désaccord argumenté face aux images véhiculées par le film, manifestant ainsi une prise de recul et une capacité d'analyse renforcée. De même, leurs productions écrites ont révélé une évolution notable dans l'expression du jugement critique, marquée par une structuration plus affirmée de leurs idées et l'usage de formulations nuancées pour exprimer leur position.

Ces résultats confirment que l'intégration du cinéma en classe de langue ne se limite pas à un simple outil pédagogique, mais constitue un levier puissant pour éveiller la réflexion, encourager l'expression personnelle et former des citoyens conscients et engagés. En confrontant les élèves à des représentations culturelles diverses, le cinéma leur permet non seulement d'affiner leur regard

critique, mais aussi de développer leur capacité à défendre leurs valeurs et à interagir avec le monde de manière éclairée et responsable.

Pour conclure, et même si l'étude semble être non suffisamment représentative en ciblant un public assez restreint, elle nous offre, au moins, une vraie piste pédagogique à exploiter dans le cadre d'un enseignement à la prise de position et à la critique chez les lycéens marocains via le recours aux documents cinématographiques et authentiques. C'est une étude qui permet aux apprenants de se situer par rapports aux autres, de découvrir la propagande du cinéma et sa mobilisation par certains pour diffuser de faux clichés sur différentes cultures ; et peut-être que c'est la première fois pour eux où ils découvrent qu'à travers un moyen de divertissement et de plaisir, plusieurs messages de propagande et de manipulation sont transmis aux récepteurs ordinaires.

6. Références

¹ [1], [2], [3] Discours de SM le Roi Mohammed VI adressé à son peuple à l'occasion de la fête du trône le 30 juillet 2015

⁴ [4], L'adjectif « critique » renvoie à un comportement informé, distancié ou analytique à l'égard de l'émission, non à une négation ou à un rejet (Cf.Liebes et Katz, 1990).

[5], [6] Sonia LIVINGSTONE, Peter K.LUNT, traduit par Jérôme Bourdon, « Un public actif, un téléspectateur critique», in *La revue-Hermès*, 1993, n°11-12, pp.145-157.

[7], [8] Voir Roger Odin, *Cinéma et Production du sens*, Armand Colin.

[9] Jacques AUMONT, *L'image*, Nathan-Université, 1991, cité par Francis VANOYE et Anne GOLIOT-LETE dans *Précis d'analyse filmique*, Op.Cit., P.13