



HAL
open science

Les bandes-annonces littéraires : quelle intégration d'un objet numérique dans l'enseignement de la littérature au lycée ?

Maïté Eugène, Aldo Gennai

► To cite this version:

Maïté Eugène, Aldo Gennai. Les bandes-annonces littéraires : quelle intégration d'un objet numérique dans l'enseignement de la littérature au lycée?. Schneider, A.; Jeannin, M. (dir). Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde, Presses universitaires de Namur, pp.69-87, 2020. hal-03774461

HAL Id: hal-03774461

<https://hal.science/hal-03774461>

Submitted on 23 Sep 2022

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

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



HAL
open science

Les bandes-annonces littéraires : quelle intégration d'un objet numérique dans l'enseignement de la littérature au lycée ?

Maïté Eugène, Aldo Gennai

► To cite this version:

Maïté Eugène, Aldo Gennai. Les bandes-annonces littéraires : quelle intégration d'un objet numérique dans l'enseignement de la littérature au lycée ?. Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde, 2020. hal-03774461

HAL Id: hal-03774461

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03774461>

Submitted on 23 Sep 2022

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

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

Les bandes-annonces littéraires : quelle intégration d'un objet numérique dans l'enseignement de la littérature au lycée ?

Maité Eugène et Aldo Gennai,
Université de Montpellier

Les bandes-annonces littéraires (désormais BAL) ont vu le jour au début des années 2000 aux États-Unis sous le nom de *book trailers*. Sur le modèle des bandes-annonces cinématographiques, les BAL sont de courtes vidéos visant à annoncer et promouvoir une œuvre littéraire. Si elles connaissent un certain succès dans le monde anglo-saxon, la législation française sur la publicité des livres a freiné leur implantation dans notre pays. Néanmoins, certains enseignants en ont fait un outil au service de l'enseignement de la littérature.

1. Cadre théorique, question et dispositif de recherche

1.1. Cadre théorique

Les travaux de recherche consacrés spécifiquement aux BAL en contexte scolaire sont rares à ce jour (Grégoire & Ouellet, 2015 ; Gennai & Eugène, 2018). Il existe en revanche de nombreux comptes rendus de séquences menées autour des BAL au service de l'enseignement de la littérature. Les actes 2013 du séminaire annuel « Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique » (4^e Rendez-vous des Lettres) témoignent ainsi de deux expériences innovantes menées au collège (Grégoire & Michaud, 2013) et au lycée (Bousquet, 2013). D'autres comptes rendus peuvent être consultés sur des sites académiques et des blogues d'enseignants.

Ces témoignages signalent à l'unisson le pouvoir motivationnel du dispositif et de l'objet autour duquel il s'articule. La BAL serait un « outil de promotion de la lecture » (Geoffroy, 2014), susceptible de « susciter le plaisir de lire et [...] de motiver les plus récalcitrants » des élèves, en leur permettant « de rendre compte d'une lecture sous une forme stimulante, tant pour le réalisateur que pour le public (autres élèves de la classe) » (EDUSCOL, 2013). Envisagée « comme une déclinaison du « Journal du Lecteur » et plus précisément du JdL numérique » (*ibid.*), la BAL permettrait l'expression d'une appropriation subjective des œuvres et des textes lus. Elle présenterait également un intérêt herméneutique en engageant les élèves dans un processus interprétatif (*ibid.*). On prête donc à l'objet bien des vertus pédagogiques, résumées en ces termes par Le Baut (2013) :

Le choix de présenter un compte rendu de lecture sous forme de bande annonce vidéo [...] permet de motiver certains élèves, favorise la mémorisation des points principaux de l'œuvre, améliore la compréhension des élèves quant aux effets que les images mobiles peuvent avoir sur eux en leur permettant de manipuler ces images : l'exercice participe donc aussi d'une « réelle éducation à l'image et aux médias ».

La BAL fait partie de ces nouveaux objets numériques volontiers considérés comme des agents d'un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage. Le numérique

offrirait « de nouvelles possibilités d'appropriation du texte et de l'écrit » (Becchetti-Bizot, 2012 : 43), suscitant « de nouvelles postures d'apprentissage et d'investissement des élèves » (appel à communications pour le colloque « L'enseignement de la littérature avec le numérique », Université Grenoble Alpes, mars 2017). Cependant, ces nouveaux outils et supports rencontrent dans la sphère scolaire certaines résistances, si bien que le numérique « ne remet globalement en cause ni le corpus de littérature enseigné, ni la relation d'enseignement » (Brunel & Quet, 2016 : 88) ; on constate la « méfiance de bon nombre d'enseignants de français, solidement installés dans la culture du livre » (Crinon, 2012 : 112), et que le numérique confronte à des objets et des pratiques marqués d'une inquiétante étrangeté. Les résistances s'enracinent dans les « strates d'altérité instaurées par [...] la "cyberculture" », « l'élève et ses pratiques culturelles » constituant pour l'enseignant une « première strate d'altérité » (Fourtanier, 2006 : 82).

1.2. Question de recherche

Nous avons récemment examiné comment des lycéens engagés dans la réalisation de BAL s'emparaient de l'objet et y rendaient compte des œuvres étudiées en classe (Gennaï & Eugène, 2018). Nous nous situons ici du côté des enseignants pour « voir comment un matériel ou des instruments nouveaux », en l'occurrence les BAL, « pouvaient s'insérer dans [leur] pratique professionnelle » (Brunel & Quet, 2016 : 84). Comment des professeurs de français au lycée s'approprient-ils cet objet nouveau pour enseigner la littérature ? Quelles sont les modalités d'assimilation de l'altérité numérique signalée par Fourtanier (2006) ? *In fine*, la BAL œuvre-t-elle au renouvellement des dispositifs et modifie-t-elle la relation d'enseignement et les gestes professionnels ?

1.3. Dispositif

Nous avons suivi deux classes d'un lycée général et technologique de Nîmes : une classe de seconde générale (trente-quatre élèves), une classe de première littéraire (trente élèves). Dans ces deux classes, les élèves doivent réaliser des BAL dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale : *La Bête humaine* d'Émile Zola en seconde (objet d'étude : « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ») et *Charlotte* de David Foenkinos (objet d'étude : « Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours ») en première L. Le profil des deux enseignants diffère. B., qui a en charge la classe de seconde, a six ans d'ancienneté et enseigne aussi l'option cinéma-audiovisuel (CAV). À ce titre, il se déclare au début de l'expérience plutôt « à l'aise » avec l'outil imposé. I., enseignante depuis vingt-trois ans, appréhende au contraire son utilisation en raison « des difficultés d'ordre technique liées à l'usage de la vidéo ».

Pour aucun de ces deux enseignants, l'outil ne relève de pratiques ordinaires. Il s'agit bien davantage d'un corps étranger imposé par les chercheurs (nous leur laissons par ailleurs une entière liberté pédagogique). En seconde, B. ouvre sa séquence par un travail spécifique sur les bandes-annonces, cinématographiques et littéraires. La première lecture analytique d'un extrait du roman de Zola (l'incipit) est menée parallèlement à la réalisation des BAL ; deux autres lectures analytiques interviennent après la réalisation des BAL. En première, I. préfère alterner les séances dédiées à la réalisation des BAL (le mardi) et celles consacrées aux lectures analytiques (quatre, le lundi et le jeudi). Pour concevoir et réaliser leurs BAL, les élèves sont réunis par groupes (de quatre à six) ; chaque enseignant veille à ce qu'un élève

suivant l'option CAV figure dans chacun des groupes. Nous assistons aux séances consacrées aux BAL, que nous filmons. Nos données sont donc constituées de ces enregistrements, des fiches de préparation des enseignants, des réponses aux questionnaires que nous leur avons adressés en amont et en aval de la séquence, ainsi que d'un entretien d'autoconfrontation avec chacun d'eux.

2. Les enseignants face à l'altérité de l'objet numérique

2.1. Autonomisation de l'objet

La fonction herméneutique des BAL fut soulignée lors du 4^e Rendez-vous des Lettres : « il ne s'agit pas en effet d'illustrer le texte, il faut engager un processus interprétatif » (EDUSCOL, 2013). Nous formulions donc l'hypothèse, non communiquée aux deux enseignants, que le travail conduit autour des BAL serait l'occasion d'engager et d'alimenter l'interprétation des œuvres littéraires. Dans ses réponses au questionnaire de fin de séquence, B. estime d'ailleurs que l'objet constitue un « moyen ludique et formateur d'entrer dans l'œuvre littéraire par les représentations des élèves », et qu'il donne lieu à des « débats intéressants sur le sens et la structure de l'œuvre ». En fait, il s'avère que les BAL ont été exploitées non pas au service du travail interprétatif mais à d'autres fins d'enseignement. Les séances consacrées aux BAL n'ont été que rarement et rapidement l'occasion de débattre sur les caractéristiques formelles, le contenu thématique, la portée symbolique et axiologique du roman de Zola.

La conception, la réalisation et la présentation des BAL donnent pourtant lieu à un travail substantiel, tant en classe qu'en dehors. Ce travail suscite de nombreux échanges et réflexions au sein des groupes, où se posent des questions qui permettent de problématiser l'étude de *La Bête humaine*, de cerner puis d'examiner de manière plus approfondie et systématique certains foyers de significations : quels épisodes du roman représenter dans la BAL ? Quels personnages y faire figurer ? Quelle réception de l'œuvre (nécessairement intersubjective car négociée au sein du groupe) y exprimer ? Quels moyens audiovisuels et textuels mobiliser au service de cette expression ? etc. Toutes questions, accompagnées d'une grande variété de réponses potentielles, que chaque groupe peut confronter à celles des autres dans le cadre de débats argumentés et étayés par des références éclairantes à l'œuvre littéraire. Ces débats n'ont pas vraiment eu lieu et tout s'est déroulé comme si la réalisation des BAL, d'une part, et l'étude du roman, d'autre part, constituaient des séances spécifiques, cloisonnées, comme si les deux objets, la production audiovisuelle numérique et le livre imprimé, étaient affectés d'un tel indice d'altérité qu'ils se côtoyaient sans jamais pouvoir se croiser ni dialoguer vraiment.

Si la BAL constitue une nouveauté dans la classe de littérature, sa nature audiovisuelle et ses origines cinématographiques en font cependant un objet familier pour B., qui enseigne également l'option CAV. Sans doute est-ce cette familiarité qui le pousse à faire de la réalisation des BAL l'occasion d'un exercice d'écriture cinématographique, où les élèves doivent faire preuve d'une certaine maîtrise technique et réinvestir les codes du *trailer* au service d'une production audiovisuelle cohérente. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, B. dit qu'il attend des BAL de ses élèves qu'elles proposent « une vision du roman » et témoignent « de choix d'écriture, de choix de mise en scène ». Pour peu que cette cohérence interne et cette conformité aux canons du genre soient respectées, il lui semble secondaire que les BAL des élèves entretiennent avec le roman un rapport assez lâche et proposent des « contenus structurels et narratifs [...] d'une histoire tout autre que celle de *La Bête*

humaine ». Si l'objet favorise l'appropriation du texte, il n'est pas envisagé comme un moyen d'enclencher et d'alimenter l'interprétation de l'œuvre mais comme une fin. On assiste en quelque sorte à une autonomisation des BAL.

En fin de séquence, chaque groupe présente son *trailer* à la classe ; l'enseignant demande aux élèves d'explicitier et de justifier leurs choix, de préciser quelle vision de l'œuvre ils souhaitaient exprimer dans leurs *trailers*. Les spectateurs sont invités à réagir et à commenter le travail de leurs camarades. De nombreuses interventions portent sur des aspects techniques ; les échanges sont brefs et ne permettent pas d'engager une discussion approfondie, d'enclencher un travail interprétatif véritable, éclairé et nourri par des références précises à l'œuvre romanesque – dans une classe où, il faut le préciser, vingt-et-un élèves sur trente-quatre se déclarent non-lecteurs. Au cours de ces échanges, il s'agit avant tout d'interroger les intentions des élèves, de leur faire préciser leur projet d'écriture audiovisuelle, d'examiner la cohérence des choix effectués au service de ce projet. Il est rare en revanche qu'on (l'enseignant, les élèves) procède à des retours en profondeur à *La Bête humaine* pour confronter au texte la vision exprimée par les BAL, susciter le débat, enrichir la réflexion au sujet du roman.

Plusieurs éléments qui émergent à l'occasion de cette séance pouvaient pourtant servir d'amorce au processus interprétatif. Ainsi, les BAL, nombreuses, dont les choix musicaux, visuels et textuels (intertitres) empruntent aux codes du polar, du thriller ou du cinéma fantastique (Gennaï & Eugène, 2018), étaient l'occasion d'une réflexion sur l'appartenance générique et la variété de registres du roman de Zola. Si l'enseignant suggère l'écart évident entre l'horizon d'attente ouvert par ces BAL et l'œuvre littéraire (« donc pour vous *La Bête humaine* c'est avant tout un livre d'action ? »), il n'engage pas le débat sur la question et n'invite pas à l'approfondir, au profit d'une réflexion sur la cohérence interne des BAL (par exemple, est-il pertinent de recourir aux codes du cinéma d'anticipation pour annoncer une histoire d'amour ?). On assiste ici encore à un découplage de l'œuvre littéraire et de l'objet audiovisuel ; les BAL ne sont pas exploitées comme un moyen d'accéder au roman et d'en problématiser l'étude. Certes, les altérations qu'elles font subir au texte, à son contenu narratif, à son appartenance générique ou à ses registres, sont parfois signalées par l'enseignant ou les élèves mais elles ne sont pas à proprement parler questionnées, dans le cadre de débats visant à clarifier la compréhension et à approfondir l'analyse de l'œuvre.

On pressent bien pourtant tout le profit didactique qu'on pouvait tirer des échanges *au sein* des groupes et *entre* les groupes, au cours de l'écriture ou du visionnage des BAL, la portée herméneutique de ce dialogue entre l'œuvre littéraire et les objets audiovisuels auxquels elle donne lieu et qu'on peut tenir comme autant d'écrits de la réception. Si l'on considère que les reconfigurations, nombreuses (Gennaï & Eugène, 2018), imposées au roman par les BAL ne doivent rien au hasard et « ne relèvent pas d'un pur délire », comme l'écrit Gérard Langlade à propos des adaptations cinématographiques de *La Princesse de Clèves* (2013 : 30), un retour à l'œuvre littéraire sur les chemins de traverse frayés par ces bandes-annonces est possible, afin

de retrouver dans le texte l'origine de ce qui est développé, de ce qui a donné lieu à une activation de l'imaginaire du lecteur créateur, à la saisie d'une cohérence dans l'attitude du personnage, à la formulation d'un jugement moral. Par ailleurs [...], les diverses lectures se réfèrent toutes aux mêmes questions posées par l'œuvre auxquelles elles apportent certes des réponses différentes mais qui dessinent une cartographie des lieux du texte qui suscitent des réactions subjectives. (*ibid.*)

Même (surtout) lorsque les BAL témoignent de lectures erronées, anachroniques ou oubliées, et jusque dans les cas de flagrants *dé-lires*, le dispositif incite à retourner à l'œuvre littéraire et à la confronter aux lectures qu'en proposent les *trailers* (en se gardant toutefois de faire des BAL un douloureux instrument de contrôle de la juste lecture des textes, dérive que B. et I. ont su éviter). L'apparition incongrue de King Kong dans une BAL de seconde peut être considérée comme un contresens grossier, voire comme une facétie, une provocation de potache. Quoi qu'il en soit, elle offre un prétexte et un premier matériau pour engager la réflexion sur la monstruosité, la bestialité, la force brute des pulsions primitives qui s'expriment dans le roman de Zola et constituent un de ses thèmes majeurs. Dans cette perspective, les BAL en tant que produit importent moins, didactiquement parlant, que le processus de sélection et d'appropriation négociée dont elles résultent, que l'ensemble des débats argumentés, texte(s) à l'appui, qu'elles peuvent générer au moment de leur conception et de leur visionnage collectif, dans un dispositif où l'objet « conjugue les dimensions singulière et plurielle de l'acte de lire » et « joue à la fois sur le plan de la réception personnelle de l'œuvre et de sa restitution collective au sein de la classe » (Le Baut, 2013).

2.2. La BAL comme outil de réinvestissement des savoirs

Le visionnage collectif des BAL n'engage pas davantage au débat en première L. La séance semble avant tout l'occasion d'une vérification des savoirs construits sur l'œuvre durant la séquence. L'enseignante, qui avait manifesté son inquiétude à l'égard du numérique – confirmant ainsi les propos de Brunel & Quet (2006 : 88), selon qui les aléas matériels et les défaillances techniques sont des « facteurs d'insécurité qui rendent les enseignants méfiants » –, utilise la BAL comme un outil de réinvestissement et d'évaluation informelle des apprentissages. Soucieuse de ne pas mettre en danger ses élèves pour l'épreuve orale du baccalauréat, lors de laquelle ils pourront être interrogés sur leurs BAL (l'objet figure dans la catégorie « documents complémentaires » de leur descriptif), elle interroge les différents groupes sur leurs choix de réalisation. Ce questionnement ouvre cependant peu d'espace au débat sur les diverses interprétations du roman de Foenkinos dont les BAL rendent compte, bien que dans la classe la parole soit libérée et que l'enseignante sollicite les interventions des pairs – peu diserts, dans l'ensemble. L'échange avec l'enseignante permet plutôt aux élèves de construire et de répéter un discours savant sur l'œuvre, qui est peut-être celui attendu au baccalauréat.

I. utilise donc les BAL pour s'assurer que ses élèves sont capables de se conformer aux attentes institutionnelles et de réinvestir les connaissances construites lors des lectures analytiques. Pendant l'entretien d'autoévaluation, I. révèle ses intentions et précise que les questions posées aux élèves visent à « leur faire réutiliser un des éléments qu'on avait fait émerger au premier cours », à les pousser à compléter leur discours sur l'œuvre (« Je veux leur faire dire qu'il manque la dimension familiale », par exemple) et à revenir sur des éléments vus en cours (« ça permettait de rappeler qu'il y avait deux dimensions [historique et biographique] au roman », par exemple). Outil de remémoration, de validation des savoirs et support à l'élaboration d'un discours savant sur l'œuvre, la BAL est davantage utilisée comme moyen d'appropriation du cours que d'exploration ou d'appropriation personnelle de l'œuvre. Si I. respecte toujours les choix opérés par ses élèves, son attention est le plus souvent ramenée à ce qu'il convient de dire sur l'œuvre, à ce qu'il ne faut pas oublier du cours : « J'étais rassurée par la façon dont elles ont parlé », confie-t-elle au sujet d'un groupe d'élèves, « je trouvais qu'elles arrivaient à justifier leur choix et s'étaient appuyées sur des éléments qu'on avait vus en cours ».

Dans la classe de seconde, les BAL semblent également envisagées comme un exercice invitant les lycéens à réinvestir des savoirs construits en classe. Leur autonomisation s'accompagne de leur instrumentalisation au service d'une évaluation par l'enseignant des connaissances cinématographiques et audiovisuelles de ses élèves. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, B. précise que les BAL lui permettent de « voir quelle est [la] culture cinématographique ou filmique [des lycéens] au sens large ». Interrogé sur ses attentes et ses exigences, il précise qu'il espère des productions « qui reprenne[nt] bien les codes de la bande-annonce ». Face à un *trailer* d'élèves qui, effectivement, témoigne tout à la fois d'une appropriation personnelle et cohérente du roman de Zola et d'une réelle maîtrise technique, l'enseignant se réjouit que le groupe ait « bien réutilisé les codes [...] vus en cours ». « Là, ajoute-t-il, je mesure que ça leur parle tout ce qu'on s'est dit lors de la présentation des *book trailers* : [...] ils s'en emparent donc ça me satisfait ». Enfin, le visionnage des BAL est l'occasion pour lui de rappels techniques et d'une évaluation informelle de la maîtrise par ses élèves du vocabulaire de l'analyse filmique.

Quant aux élèves, ils formulent spontanément et majoritairement des commentaires qui portent sur les aspects techniques de leurs productions. Si l'enseignant les invite à ne pas investir à l'excès cette dimension-là au profit d'un discours sur les BAL mêmes (« évitez de vous réfugier derrière les problèmes techniques pour justifier vos choix »), leur cohérence propre et la vision du roman qu'elles expriment, il cède parfois à ce tropisme techniciste et se laisse happer, malgré lui, par sa force d'attraction, déplorant par exemple dans une BAL le volume trop élevé de la musique extradiégétique, signalant le titre d'un stock-shot¹ non coupé au montage, ou demandant à un groupe de lycéens quels moyens ils ont utilisés pour produire tels effets spéciaux.

Dans le domaine de l'enseignement de la littérature, la BAL ne semble donc pas susciter un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage, vertu volontiers prêtée aux outils et supports numériques. Dans les deux classes, elle est davantage envisagée comme un support à la « répétition d'un discours conforme sur les œuvres » (le roman de Foenkinos en première, le *trailer* en tant que genre régi par des codes audiovisuels spécifiques en seconde) que comme l'occasion de « réactions argumentées aux textes lus, et un dialogue informé avec ceux-ci » (Crinon, 2012 : 109).

2.3. Une reconfiguration des pratiques ?

En imposant l'usage d'un nouvel outil aux enseignants, le chercheur fait l'hypothèse que cet outil va les entraîner à modifier leurs pratiques. Or force est de constater que chacun des deux enseignants observés a assimilé l'objet dans son habitus professionnel et l'a intégré dans ses pratiques ordinaires sans qu'elles s'en trouvent, peu ou prou, renouvelées.

B. introduit les BAL dans le cours de français en tant qu'enseignant spécialiste de l'option CAV. Les deux premières séances de sa séquence sont consacrées respectivement aux bandes-annonces cinématographiques (*Psychose, Smoking/No Smoking, Harry Potter...*) et aux BAL, dont on établit une typologie et dont on examine les codes et les fonctions. Suit une séance d'écriture scénaristique qui n'entretient pas de lien manifeste avec le roman de Zola. Une place prépondérante est accordée aux différentes étapes de l'élaboration d'un court métrage : sélection des scènes à tourner, rédaction du scénario, réalisation du découpage technique et du

¹ Images ou séquences empruntées à un film ou à un documentaire et insérées dans une autre œuvre.

story-board, tournage et montage. Dans le calendrier de ces activités se lit la préoccupation de B. de faire construire par ses élèves un véritable objet cinématographique, construction qui s'opère sans doute au détriment d'un questionnement approfondi sur le roman. L'objectif de rendre compte de « choix d'écriture et de mise en scène » cohérents finit par l'emporter sur celui de construire un rapport éclairé au roman, de l'aveu même de B., qui confirme le poids de sa pratique d'enseignant de CAV à laquelle il se réfère souvent pour expliciter ses choix et ses intentions. On peut formuler l'hypothèse que B., qui n'avait jamais travaillé jusqu'alors avec les BAL, a déplacé cet objet sur un terrain qu'il maîtrise et connaît bien, celui de la réalisation de courts métrages en CAV, aux dépens d'objectifs plus spécifiquement littéraires.

I., quant à elle, a-t-elle modifié ses pratiques ? La BAL, on l'a vu, lui a essentiellement servi à évaluer, de manière informelle, les apprentissages réalisés ailleurs, c'est-à-dire lors des séances de lecture analytique. Elle a vérifié grâce aux *book trailers* que le cours était compris ; elle s'est assurée que ses élèves savaient réinvestir les connaissances construites sur le roman de Foenkinos et qu'ils pourraient, plus ou moins aisément, restituer la parole magistrale lors des épreuves orales du baccalauréat. Rien de bien nouveau, donc, même si l'enseignante reconnaît aux BAL l'avantage de favoriser chez les élèves « une vision plus globale de l'œuvre », que les lectures analytiques ont selon elle tendance à fragmenter. Elle fait donc de l'objet audiovisuel un support à la synthèse de l'étude de l'œuvre intégrale, ce que confirme la séance de visionnage des BAL : située à la fin de la séquence, elle la clôt en rappelant l'ensemble des discours tenus sur l'œuvre au fil des séances. De l'aveu même de l'enseignante, l'outil a peu renouvelé ses pratiques, alors qu'elle appelait de ses vœux ce renouvellement. Elle a cependant accordé une plus grande autonomie à ses élèves, qui ont davantage travaillé en groupes qu'à l'accoutumée. Tel est le principal changement qu'elle relève, confirmant une conclusion de Becchetti-Bizot (2012 : 44) : les outils numériques « favorisent la participation, la collaboration et la mise en activité de la classe ».

Sans prétendre à la généralisation, on voit ici qu'un outil nouveau n'implique pas automatiquement de nouvelles pratiques. Face à un objet inhabituel, qui plus est imposé de l'extérieur, le réflexe naturel est sans doute de s'appuyer sur ce que l'on sait faire, plutôt que de se lancer dans l'expérimentation et l'inconnu – surtout lorsqu'on est observé par deux chercheurs.

3. Autres lectures et lecture de l'autre

En demandant à ses élèves de rendre compte de leurs lectures dans un *book trailer*, l'enseignant est conduit à traverser différentes « strates d'altérité ». Le support multimodal qu'est la BAL opère un premier déplacement – de l'œuvre littéraire à l'œuvre audiovisuelle, de l'écrit à l'écran –, déplacement qui modifie et altère nécessairement l'original (Gennai & Eugène, 2017). La BAL confronte ainsi l'enseignant à la *lecture de l'autre*, expression à entendre dans son double sens : lecture effectuée par l'autre et dévoilement de l'autre par l'intermédiaire de sa lecture. L'enseignant accède de la sorte à une lecture qui n'est pas la sienne et à l'Autre, auteur de cette lecture. En ce sens, la BAL oblige à « lire dans la langue de l'autre » (Demougin, 2006).

3.1. La BAL, agent d'altération des œuvres

Dans une précédente contribution (Gennai & Eugène, 2017), nous avons montré comment les élèves reconfigurent dans leurs BAL les œuvres dont ils rendent compte. Nous ne reprendrons ici que les principales conclusions de cette communication.

En raison de sa nature multimodale, de la brièveté de son format et de sa visée promotionnelle originelle, en raison également des difficultés techniques et des obstacles matériels liés sa réalisation, la BAL modifie, parfois considérablement, l'œuvre littéraire. Elle oblige à supprimer, à sélectionner et à réorganiser les éléments d'une intrigue souvent bien différente de celle présentée dans la courte vidéo. Les choix sonores, visuels et textuels sont souvent surdéterminés par la fonction incitative de l'objet. Ainsi, le roman de Zola oscille dans les représentations qu'en donnent les élèves entre le thriller ou le *slasher movie*² et le mélodrame. Dans les BAL des élèves de première, la Charlotte de Foenkinos a tôt fait de devenir une héroïne, un symbole de la résistance à l'oppression nazie ; on retrouve également dans ces BAL certains codes caractéristiques des bandes-annonces des blockbusters *made in Hollywood*. Influencés par les productions cinématographiques de consommation de masse et la culture vidéoludique, les élèves cherchent davantage à séduire de potentiels lecteurs/spectateurs qu'à livrer une représentation fidèle de leur lecture singulière du roman. Les BAL orientent l'activité fictionnalisante des lecteurs vers le sensationnel ; elles ont pour effet une « spectacularisation » des œuvres littéraires et provoquent une reconfiguration des textes qui opère au niveau du registre et du genre.

3.2. L'épreuve de l'autre

La lecture littéraire permet « à l'élève lecteur de faire l'expérience de la décentration et de l'altérité » (Brillant-Annequin & Massol, 2005 : 13). En contexte scolaire, l'enseignement de la littérature confronte également le lecteur adulte, expert, au lecteur adolescent, à la manière singulière dont il reçoit et s'approprie les textes, à l'expression de son activité fictionnalisante (Langlade, 2006). L'appropriation et la singularisation des œuvres littéraires procèdent notamment du déploiement de l'activité fantasmatique du lecteur, qui « (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire » (Lacelle & Langlade, 2007 : 55). Cet imaginaire est lui-même informé et nourri par le vécu de chaque lecteur singulier ainsi que par sa culture, par « un déjà lu forcément subjectif » (Jouve, 2004 : 109) – et par un *déjà vu*, convient-il d'ajouter, un *déjà entendu*, voire un *déjà joué*, les fictions vidéoludiques occupant indubitablement une place de choix dans les loisirs des adolescents contemporains (Octobre & Berthomier, 2011). En raison de sa nature d'objet multimodal et numérique, de ses origines cinématographiques et de son recyclage par l'industrie du jeu vidéo, le *trailer*, plus que tout autre médium, sollicite les références filmiques et vidéoludiques des jeunes lecteurs, qui les convoquent dans leurs bandes-annonces. Ainsi, lorsque l'expression de l'appropriation du texte prend pour support la BAL, l'altérité des pratiques et des références culturelles des lycéens semble soulignée, au point de provoquer parfois le « choc de deux cultures – la nouvelle culture des loisirs numériques *versus* la culture livresque traditionnelle » (Becchetti-Bizot & Butlen, 2012 : 4). Ce « choc » laisse parfois démunis les enseignants confrontés à cette altérité.

² De l'anglais, *to slash* (poignarder, trancher), un *slasher movie* est un film d'horreur qui met en scène un tueur psychopathe muni d'une arme blanche. Un exemple célèbre de ce sous-genre cinématographique est *Scream* de W. Craven.

Dans la classe de seconde, B. peine à cacher sa déception, son agacement et/ou sa gêne face à certaines BAL. Par exemple, alors que, dans *La Bête humaine*, Roubaud, assisté de Séverine, tue Grandmorin d'un coup de couteau³, le meurtre est représenté dans la bande-annonce d'un groupe de lycéens comme une exécution par égorgement. La mise en scène et les choix formels (plan fixe, cadrage serré, prise de vue frontale) rappellent les vidéos d'égorgement postées sur l'internet par des groupes djihadistes. La scène reproduit en outre les outrances des productions cinématographiques gore et des *slashers* puisque le bourreau lèche après l'exécution de sa victime la lame couverte de sang. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant nous confie son malaise : « je suis très gêné par ce choix dans le *book trailer* ; je suis même mal à l'aise face à la classe [...] et j'y ai pensé très longtemps après à ce moment (j'y pense encore) avec le sentiment de ne pas leur avoir dit le fond de ma pensée ».

L'embarras de B., qu'on ne peut que partager, s'explique par d'évidentes raisons morales. Ces images et la triste réalité dont elles s'inspirent affectent évidemment, davantage que le spécialiste de l'enseignement des lettres, l'éducateur ayant charge d'âmes, le citoyen et le sujet, dont elles heurtent la sensibilité et les valeurs. Nous pensons toutefois que l'enseignant est également déstabilisé par cette scène en tant que dépositaire et transmetteur d'un discours d'*autorité* sur les œuvres littéraires contesté par l'*altérité* interprétative qui s'exprime dans les BAL et sous leur effet. La rescénarisation du texte au mépris de sa lettre, l'association inattendue dans cette bande-annonce d'une fiction littéraire et d'un écho du monde réel, d'une œuvre patrimoniale et de l'actualité la plus brûlante, d'un roman naturaliste et d'une scène digne du cinéma d'horreur hollywoodien sont peut-être aussi la cause de la gêne magistrale. Cet amalgame de références hétéroclites rend compte d'une lecture du roman jugée peu conforme aux attentes scolaires et aux normes de la culture lettrée. Bien moins perturbante et contestable sur le plan éthique que la reconfiguration du meurtre de Grandmorin en supplice, l'intrusion de King Kong dans le générique de fin d'une autre BAL n'en affecte pas moins l'enseignant : « Certaines productions finales, m'ont, pour le coup, beaucoup déstabilisé ! Je ne suis pas encore tout à fait remis de King Kong pris dans les flammes... »

Par leur nature et leur parenté avec le *movie trailer*, les BAL manifestent l'altérité des références culturelles des lycéens ; elles entraînent une reconfiguration parfois radicale des œuvres littéraires qu'elles présentent – reconfiguration telle que l'enseignant de cette classe de seconde dit à ses élèves : « J'ai l'impression qu'on n'a pas lu le même livre ». Une ultime séance s'impose alors « en vue d'une clarification de leur lecture » : il s'agit, dans une perspective orthopédique, de signaler aux lycéens ce qui, dans leurs BAL, peut être perçu comme une altération du roman de Zola, de corriger les écarts qu'elles manifestent par rapport à une lecture experte et au(x) discours d'autorité qui définissent la norme interprétative. Ainsi, « l'élève est considéré comme l'autre, c'est-à-dire celui qui doit être amené vers la véritable culture » (Fourtanier, 2006 : 82), et les tensions qui se nouent autour de l'altérité culturelle dont les *trailers* sont les catalyseurs et les révélateurs peuvent également expliquer les résistances opposées à certains usages du numérique en classe :

Alors que les nouveaux outils et dispositifs technologiques appelleraient un enseignement reposant sur un mode plus collaboratif que transmissif, nombre d'enseignants résistent encore à de tels changements qui interrogent d'abord le rapport professeur/élève, ensuite le rapport au savoir (Becchetti-Bizot & Butlen, 2012 : 4).

³ « Et Jacques, très distinctement, à ce quart précis de seconde, aperçut, par les glaces flambantes d'un coupé, un homme qui en tenait un autre renversé sur la banquette et qui lui plantait un couteau dans la gorge ».

Conclusion

Dans ces deux classes, les nouvelles technologies n'ont guère renouvelé les dispositifs d'enseignement de la littérature ; elles n'ont pas modifié la relation d'enseignement et les gestes professionnels : « le cadre de la classe est [resté] à peu près immuable : les corpus, l'organisation de l'espace, la prégnance du discours professoral n'[ont] pas [semblé] altérés par les nouveaux outils » (Brunel & Quet, 2016 : 92). L'introduction des BAL au service de l'enseignement de la littérature n'a pas débouché sur une véritable reconfiguration des pratiques enseignantes. « Non, je n'ai rien changé », répond l'enseignante de la classe de première à la question suivante : « As-tu été amenée à revoir ton projet de séquence ou le(s) rôle(s) dévolu(s) aux BAL en cours de travail en raison de la spécificité de l'outil ? »

Chacun des deux enseignants qui nous ont accueillis dans leurs classes s'approprie cet objet nouveau et l'intègre dans ses pratiques ordinaires en s'en saisissant par ce qu'il peut présenter de familier. C'est ainsi que toute nouveauté, dans un contexte d'enseignement-apprentissage comme ailleurs, peut être assimilée : « pour ajuster l'action à ce que la situation a de *singulier*, il importe de prendre conscience de ce qu'elle a de *banal* » (Perrenoud, 2001). Ainsi, en classe de seconde, le professeur de français, parce qu'il enseigne par ailleurs l'option artistique CAV, situe les BAL au cœur d'un projet de création audiovisuelle. Si les altérations que certaines productions d'élèves infligent au roman laissent parfois l'enseignant perplexe, l'objet n'est pas véritablement mis au service de l'étude de *La Bête humaine* ; il s'en émancipe, conquiert une relative indépendance, et l'enseignant exige avant tout de ses élèves qu'ils témoignent dans leurs *trailers* d'un projet concerté et cohérent, servi par des moyens audiovisuels appropriés. L'enseignante de la classe de première envisage quant à elle les BAL, d'une part, comme l'occasion d'un réinvestissement des savoirs construits durant la séquence sur l'œuvre littéraire, voire comme un instrument de mesure informelle des apprentissages, d'autre part comme une activité permettant aux élèves d'exprimer leur créativité, conformément à ses pratiques habituelles : « je fais toujours faire des choses un peu créatives à partir du roman donc, là, ça correspondait à ça, c'était une façon différente d'aborder cette facette-là, mais que j'aborde toujours d'une façon ou d'une autre ».

On assiste ainsi à la phagocytose de ce corps étranger dans l'habitus professionnel, à l'assimilation de cet objet nouveau dans des schèmes d'action construits de (plus ou moins) longue date et familiers aux enseignants – qui ont par ailleurs, insistons-y, construit autour des BAL des situations didactiques motivantes pour les élèves et réellement porteuses d'apprentissages. Voilà sans doute pourquoi, comme l'écrit justement J. Crinon, « Les technologies ne révolutionnent pas la didactique du français. Elles permettent aux professeurs de mieux faire ce qu'ils souhaitaient et savaient déjà faire avant » (Crinon, 2012 : 111). Cette étude de deux cas, sans prétendre à la généralisation, montre qu'il semble quelque peu illusoire de penser que les nouvelles ressources numériques entraînent nécessairement un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage ; le numérique offre à n'en pas douter « de nouvelles possibilités d'appropriation du texte et de l'écrit » et permet d'envisager « de nouvelles postures d'apprentissage et d'investissement des élèves », pour citer de nouveau Becchetti-Bizot (2012 : 43), mais encore faut-il outiller les enseignants (par la formation initiale et continue au premier chef) pour qu'ils soient en mesure d'exploiter pleinement ces potentialités.

Si la nouveauté que constituent les supports et outils numériques semble aisément soluble dans des pratiques ordinaires et des habitus professionnels bien établis, la BAL n'en fonctionne pas moins comme une caisse de résonance qui fait entendre en les amplifiant des

dissonances culturelles entre l'enseignant et les lycéens. Parce qu'il fonctionne comme un « texte de lecteur » où le lecteur reconfigure l'œuvre lue au gré de son activité fictionnalisante, l'objet confronte le professeur de lettres et sa lecture experte, autorisée et légitimée institutionnellement, à l'altérité des élèves, de leurs lectures subjectives et des références culturelles qu'ils y investissent. « La difficulté qu'éprouvent les enseignants à accueillir et à exploiter didactiquement l'expression d'une appropriation subjective des œuvres et des textes lus » (Brunel, 2013 : 119), quel que soit le support offert à cette expression, malgré plus de « Dix ans de “sujet lecteur” » (Louichon, 2015), pose *in fine* la question de la diffusion des travaux des didacticiens de la littérature auprès des collègues du premier et du second degré.

Bibliographie

BECCHETTI-BIZOT, C. (2012). « La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? » In *Le français aujourd'hui*, n° 178, *L'enseignement des lettres et le numérique*, 41-51. Paris : Armand Colin.

BECCHETTI-BIZOT, C. & BUTLEN, M. (2012). « Présentation. L'enseignement des lettres et le numérique ». In *Le français aujourd'hui*, n° 178, 3-8. Paris : Armand Colin.

BOUSQUET, J.-Ch. (2013). « Des bandes annonces numériques de livres au lycée ». In MEN, *Enseigner avec le numérique. Les métamorphoses du texte et de l'image à l'heure du numérique : quand la littérature se donne à voir* (p. 14-19). Récupéré le 28 juillet 2017 du site Éduscol : <http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/IMG/pdf/enseigner-lecf69.pdf>

BRILLANT-ANNEQUIN, A. & MASSOL, J.-F. (dir.). (2005). *Le pari de la littérature, quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP de Grenoble.

BRUNEL, M. (2013). « Le sujet lecteur dans la classe : éléments pour un état des lieux des pratiques dans le secondaire ». In *Recherches & Travaux*, n° 83, 117-130.

BRUNEL, M. & QUET, F. (2016). « Les ressources numériques et la littérature en classe, entre ambitions présomptueuses et adaptation aux besoins ». In *Recherches*, n° 64, *Aider*, 83-93.

CRINON, J. (2012). « Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique ». In *Le français aujourd'hui*, n° 178, 107-114. Paris : Armand Colin.

ÉDUSCOL. (2013, mise à jour le 5 mai 2014). *Ateliers 2013 du séminaire « Les métamorphoses du texte et de l'image à l'heure du numérique »*. Atelier 2 : *Rendre compte d'une lecture par l'image*. Récupéré le 13 février 2017 du site de l'organisme : <http://eduscol.education.fr/cid77742/atelier-2-rendre-compte-d-une-lecture-par-l-image.html>

FOURTANIER, M.-J. (2006). « Des jeux vidéo aux fictions hypertextuelles et aux carnets de bord interactifs. Les pratiques culturelles de l'autre ». In F. Demougin (Éd.), *Lire dans la langue de l'autre. La littérature comme altérité radicale et les conséquences en didactique du Français langue étrangère, maternelle ou de scolarisation* (pp. 81-92). Montpellier : Didaxis, Université Paul-Valéry – Montpellier III.

GENNAÏ, A. & EUGÈNE, M. (2018). « Enseigner la littérature avec des bandes-annonces littéraires ou ce que les *book trailers* font aux œuvres littéraires ». *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 8.

GEOFFROY, S. (2014, 16 février). *Le book-trailer, un outil de promotion de la lecture à exploiter en classe ?* Récupéré le 28 juillet 2017 du site Doc pour Docs, section Les projets pédagogiques : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article533>.

GRÉGOIRE, M. & OUELLET, S. (2015). « Une approche multimodale pour accompagner la lecture littéraire au secondaire : créer des bandes-annonces à partir de bandes dessinées ». In *Revue de Recherches en LMM*, vol. 2. Récupéré le 28 juillet 2017 du site du Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale : <http://litmedmod.ca/une-approche-multimodale-pour-accompagner-la-lecture-litteraire-au-secondaire-creer-des-bandes>.

GRÉGOIRE, P. & MICHAUD, L. (2013). « Écrire une bande annonce pour rendre compte d'une lecture (5^e) ». In MEN, *Enseigner avec le numérique. Les métamorphoses du texte et de l'image à l'heure du numérique : quand la littérature se donne à voir* (p. 20-25). Récupéré le 28 février 2017 du site Éduscol : <http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/IMG/pdf/enseigner-lecf69.pdf>.

JOUVE, V. (2004). « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives ». In A. Rouxel & G. Langlade (Éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 105-114). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LACELLE, N. & LANGLADE, G. (2007). « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres ». In J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (p. 55-64). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

LANGLADE, G. (2013). « Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*) ». In S. Ahr & N. Denizot (Éd.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (p. 17-31). Namur : Presses universitaires de Namur.

LANGLADE, G. (2006). « L'activité "fictionnalisante" du lecteur ». In B. Louichon & B. Laville (Éds.), *Les enseignements de la fiction* (p. 163-177). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

LE BAUT, J.-M. (28 novembre 2013). *PNF jour 3 : Quand l'enseignement du français retrouve vitalité*. Récupéré le 28 juillet 2017 du site *Le café pédagogique* : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/28112013Article635212143967492611.aspx>.

LOUICHON, B. (2015). « Dix ans de "sujet lecteur" ». In A. Petitjean (Éd.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 387-404). Metz : Université de Lorraine, Crem.

OCTOBRE, S. & BERTHOMIER, N. (2011). « L'enfance des loisirs. Éléments de synthèse ». In *Culture études*, n°6, p. 1-12.

PELTIER-LE DINH, S. (2012). *Un Book Trailer, des Book Trailers : bande-annonce littéraire de mauvais genre ?* (mémoire de Master 2 non publié). École des hautes études en sciences de l'information et de la communication, Université Paris-Sorbonne.

PERRENOUD, P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». In *Recherche & Formation*, n°36, p. 131-162.