

# Regard sur les perspectives pédagogiques du cinéma québécois

Marianne Gravel, Christian Poirier et Laurent Pelletier

Faire découvrir le cinéma québécois aux jeunes du milieu collégial présente de réels avantages sur les plans culturel, citoyen et humain. Les façons d'inclure le 7<sup>e</sup> art en classe sont variées et la valeur pédagogique de cette approche est d'une grande richesse. Zoom sur le potentiel éducatif des images en mouvement et du cinéma québécois.

En 2019, notre équipe, soutenue par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), a achevé une recherche portant sur la place actuelle et le potentiel du cinéma québécois dans l'environnement éducatif collégial. Un constat parmi d'autres s'en est dégagé : au Cégep Garneau, à Québec, où la recherche a été menée, les rencontres entre les cégépiennes et cégépiens, le 7<sup>e</sup> art et le patrimoine cinématographique, bien que souvent discrètes, existent. En effet, 32 % de la population étudiante déclare avoir déjà vu un film ou un extrait de film québécois durant son parcours collégial et 22 % des membres du corps professoral affirment avoir déjà eu recours à cette formule pédagogique. Ces rencontres ont pris différentes formes et ont eu lieu dans plusieurs champs disciplinaires de la sphère préuniversitaire (littérature, philosophie, sciences humaines, langues, psychologie, sciences, etc.) ainsi que dans certains programmes techniques. Un autre constat se dresse : c'est une grande majorité de jeunes qui ont une réaction positive lorsqu'on leur propose l'idée que le cinéma québécois peut s'inviter dans leur classe. Abandonnant quelques préjugés tenaces et se montrant curieux, ils semblent disposés à entrer en contact avec ces œuvres.

Cet article explore les résultats d'un des trois volets de cette recherche

(Gravel, Poirier et Pelletier, 2019), à savoir les perspectives pédagogiques liées à l'outil-cinéma dans l'environnement collégial<sup>1</sup>. Les éléments exposés, issus d'une démarche méthodologique quantitative (sondage auprès de la communauté étudiante et du personnel enseignant) et qualitative (laboratoire de visionnement de films, groupes de discussion) pourraient être utiles aux pédagogues de diverses disciplines qui seraient tentés d'intégrer l'outil-cinéma, en particulier des films québécois<sup>2</sup>, dans leurs stratégies pédagogiques innovantes ou qui désirent nourrir leur réflexion sur leurs rôles de passeurs culturels. Notons que le film est ici considéré à la fois comme œuvre d'art et comme objet social, et que son caractère multidisciplinaire lui confère une polyvalence qui pourrait l'amener à circuler ailleurs que dans le programme d'Arts, lettres et communication.

## Le cinéma québécois au collégial

L'idée d'implanter l'éducation cinématographique dans le cursus scolaire a été farouchement défendue au Québec dans les rapports Parent (en 1965) et Rioux (en 1968). De nombreuses associations ou commissions<sup>3</sup> ont également encouragé le maillage de l'éducation et de la culture, notamment cinématographique. Depuis quelques décennies,

la prédominance de l'image dans l'écosystème médiatique et culturel a justifié un élargissement du concept de littérature traditionnellement réservé à l'écrit et à la lecture. Les littératies dites *médiatique, visuelle* et *cinématographique*, visant le développement d'outils d'exploration et de compréhension d'autres modes sémiotiques, sont désormais présentes dans les discours touchant l'éducation.

<sup>1</sup> Pour avoir de plus amples détails sur la méthodologie et pour découvrir les résultats liés aux deux autres volets de la recherche, soit la place du cinéma québécois dans les pratiques culturelles des étudiants et des enseignants et la réception des films québécois chez les apprenants, le rapport intitulé *Le cinéma québécois dans l'environnement collégial : le potentiel éducatif d'un patrimoine cinématographique commun* est disponible sur le site Web du Centre de documentation collégiale [cdc.qc.ca].

<sup>2</sup> L'équipe a choisi de porter une attention spéciale au cinéma québécois, riche en référents culturels, sociopolitiques et historiques communs, dans le cadre de la recherche. Toutefois, nous reconnaissons l'intérêt que représente l'ensemble du patrimoine filmique, aussi bien local que mondial.

<sup>3</sup> Kim Décarie (2011) a fait, dans le cadre d'une maîtrise portant sur l'éducation cinématographique dans les écoles secondaires québécoises, le portrait des diverses recommandations en faveur du cinéma en classe. En plus de celles émanant de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, elle étudie les recommandations issues de la Commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel (en 1981), de l'Institut québécois du cinéma (en 1992) ainsi que de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) et son Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle (en 2000).

Malgré cela, l'éducation à l'image et au cinéma n'est pas inscrite dans les programmes qui précèdent l'arrivée au collégial<sup>4</sup>, ni ne fait partie des quatre formes artistiques officiellement enseignées que sont la musique, le théâtre, la danse et les arts visuels (Décarie, 2011 ; Sachet, 2017 ; Martin, 2019). Lacelle (2012) remarque une résistance à inclure les textes composites tels la bande dessinée et le film à l'école. Lorsque le cinéma est présent dans un cadre scolaire, il prend souvent une forme ludique (Bourgatte, 2018) ou optionnelle. Martin (2019) constate qu'il n'existe aucun manuel scolaire sur le cinéma destiné aux élèves du secondaire. En amont du collégial, les jeunes ont parfois eu droit à des notions dans des ateliers d'éducation aux médias ou dans les cours d'art, de français ou d'univers social, en fonction des initiatives de professeurs et des ressources disponibles. Parallèlement, plusieurs instances d'éducation et de médiation culturelle et cinématographique (L'Œil Cinéma, le Carrousel international du film de Rimouski, le Lab de Québec Cinéma, les projections/ateliers de CinÉcole de Mediafilm, le Prix collégial du cinéma québécois (PCCQ), parmi d'autres) sont actives sur le terrain et redoublent d'inventivité et de dynamisme afin de créer des liens avec le jeune public.

Notre recherche indique que la majorité des cégépiennes et cégépiens arrivent au collégial sans formation

particulière en cinéma – ni cours, ni activités spéciales, ni visionnements de vidéos éducatives liées au cinéma, ni discussions ou transmissions par l'entremise de leurs familles respectives, ni pratiques d'un loisir créatif lié au cinéma ou à la vidéo. Par rapport à leur bagage d'éducation à l'image, 52 % des personnes consultées déclarent n'avoir aucune formation à leur arrivée au cégep. Parallèlement à cela, les activités d'éducation et de médiation cinématographiques qui leur sont destinées semblent peu connues. Par exemple, 93 % des étudiants du Cégep Garneau ne connaissent pas le PCCQ, même si ce dernier s'adresse spécifiquement à eux. Si l'on poursuit dans ce portrait du lien existant entre les cégépiens et le cinéma québécois, intéressons-nous à la connaissance qu'ils ont de ce cinéma : confrontés au défi de nommer cinq films produits au Québec, 57 % des personnes répondantes n'y parviennent pas. À un test de connaissances faisant référence à plusieurs aspects du cinéma québécois, les étudiants obtiennent une moyenne de 4,6/10, alors que les professeurs récoltent un score de 8,1/10 au même test.

Du côté de l'intérêt et de la motivation à découvrir ce cinéma, 49 % des personnes répondantes affirment ne pas connaître le cinéma québécois, mais aimeraient en apprendre davantage à son sujet (9 % disent bien le connaître et 42 % soutiennent qu'elles ne le connaissent pas et ne souhaitent pas le découvrir). Étonnamment, ces mêmes personnes démontrent une grande ouverture à l'idée de voir apparaître ce cinéma dans leur environnement éducatif : si on leur annonce qu'un film québécois sera utilisé dans le cadre de leurs apprentissages, une

très faible proportion d'entre elles boudent la formule (1 % la reçoivent de manière « très négative » et 3 %, de manière « négative »), tandis que 37 % l'accueillent de façon « positive » et 33 % de façon « très positive » ; le quart se disent « neutres ».

## L'outil-cinéma

On constate de l'ouverture, voire de l'enthousiasme de la part des étudiantes et étudiants face à l'outil-cinéma. Mais qu'en est-il de la valeur pédagogique d'un film, de sa pertinence dans le cadre d'un cours et de la façon dont les personnes apprenantes pourraient accueillir et tirer profit de l'outil ? Ces éléments ont retenu l'attention de nombreux chercheurs et éducateurs (Bergala, 2002 ; Archat-Tatah, 2013 ; Boutin, 2010), et ce, en fonction de champs et contextes disciplinaires variés : cours ou ateliers d'art (Martin, 2019), classes de lettres et de français (Bourdier, 2012 ; Graff, 2015), cours de langues (Herrero et Vanderschelden, 2019) ou encore cours en sciences sociales ou en histoire (Gaspard, 2015 ; Sasseville et Marquis, 2015 ; Boutonnet, 2018 ; Roberts et Elfer, 2018).

Un survol de la littérature permet de repérer plusieurs usages de l'outil-cinéma. Certains membres du corps professoral sont des tenants d'un enseignement « du » cinéma qui s'intéresse d'abord aux aspects formels et structurels d'une œuvre et aux relations internes de signification. Le cinéma, d'abord perçu comme art, voire comme « la synthèse de tous les arts » (Décarie, 2011), est dans ce cas convoqué pour initier la population étudiante à l'analyse des images en mouvement et pour lui fournir des

<sup>4</sup> Un travail de repérage de diverses situations d'enseignement du cinéma au secondaire a été réalisé dans la recherche doctorale menée par Caroline Martin (2019).

outils lui permettant d'appréhender les films dans leurs dimensions formelles et interprétatives et de nourrir une culture cinématographique (Taillibert, 2021). De l'autre côté, on relève des éducateurs qui utilisent le film comme élément de démonstration d'un phénomène ou comme discours portant sur le monde : on peut parler ici d'un enseignement « par » le cinéma. Dans cette approche, les relations externes de sens, établies entre le film et son contexte, deviennent centrales. Les pédagogues qui y ont recours (n'ayant pas nécessairement de formation en cinéma) utilisent le film pour stimuler les apprentissages impliquant une pensée historique ou sociologique et pour favoriser l'acquisition du sens critique. Ils peuvent aussi profiter des aspects polémiques d'un film afin de susciter des discussions portant sur des enjeux contemporains.

Pour le personnel enseignant, le film représente « parmi d'autres recours pédagogiques, un moyen d'enseigner autrement » (Bourdier, 2012, cité par Graff, 2015, p. 50). Le film en classe ou dans l'environnement scolaire contribue à capter l'attention des apprenantes et apprenants, stimule leur réflexion, leur offre la possibilité de développer leur sens critique, leur sensibilité artistique, leur capacité d'analyse et leurs compétences langagières. Il permet d'allier les sphères émotives et intellectuelles, ce qui a une incidence sur la mémorisation et la motivation pouvant être salutaire pour les étudiants en difficulté (Busson et Perichon, 1998). Il peut contribuer à l'acquisition d'outils d'analyse et de production de sens et représente un terreau fertile pour faire naître des échanges et des débats, ce qui favorise une dimension dialogique et collaborative dans un groupe ou une classe.

On l'a dit : des professeurs qui ont participé au projet de recherche ont eu recours à l'outil-cinéma (québécois). Des fictions, des documentaires, des films d'animation ou des reportages ont été projetés, parfois dans leur intégralité, d'autres fois sous forme de séquences. Le court-métrage, plus facile à intégrer dans un cours grâce à sa durée, s'est aussi faufilé en classe. Les professeurs des cours de littérature sont les plus grands adeptes de ce cinéma en classe, suivis des professeurs en sciences sociales. Même s'il ne s'agit pas d'une liste exhaustive, les premiers ont eu recours à des films tels *Incendie* (Denis Villeneuve, 2010), *Le Torrent* (Simon Lavoie, 2012), *Les enfants de Refus global* (Manon Barbeau, 1998), *Mon oncle Antoine* (Claude Jutra, 1971) et *Québec, un peu... beaucoup... passionnément* (Dorothy Todd Hénault, 1989), et les seconds à *Polytechnique* (Denis Villeneuve, 2009), *Québécoisie* (Olivier Higgins et Mélanie Carrier, 2014), *Le peuple invisible* (Richard Desjardins et Robert Monderie, 2007), *Monsieur Lazhar* (Philippe Falardeau, 2011) et *Neuvième étage* (Mina Shum, 2015). Des films ont aussi été vus dans les programmes techniques, tels *Le Ring* (Anaïs Barbeau-Lavalette, 2007) en techniques d'intervention en délinquance et *De Prisons en prisons* (Steve Patry, 2014) en techniques policières.

### **Les retombées pédagogiques... et citoyennes**

Pourquoi ces pédagogues intègrent-ils du cinéma québécois dans leurs pratiques ? Questionnés à propos des influences qu'avait l'outil-cinéma auprès de leurs étudiantes et étudiants, les professeurs ont ciblé plusieurs gains pédagogiques directs et facilement observables : attention

accrue, motivation, participation lors de débat. Par ailleurs, ils ont aussi fait état de répercussions dépassant la sphère strictement pédagogique. Les expériences de « rencontres » avec le cinéma ont été associées à des « retombées élargies » renvoyant à l'idée que, par la culture, les individus entrent de façon plus ou moins consciente en dialogue avec eux-mêmes, les autres et le monde (Arendt, 1972 ; Ricœur, 1990 ; Stevenson, 2001). Cela fait écho à la notion de citoyenneté culturelle qui a éclairé l'ensemble de la réflexion entourant la recherche. S'appuyant notamment sur une étude portant sur la participation culturelle des jeunes (Poirier et collab., 2012 ; Poirier, 2017), la citoyenneté culturelle est définie comme ce qui fait qu'un individu se construit culturellement comme citoyen dans le monde. L'aspect central est ici le suivant : les pratiques culturelles, incluant le cinéma, offrent la possibilité de transcender sa propre individualité, de sortir l'individu d'une perspective exclusivement solipsiste et de s'ouvrir à autre chose, par le biais d'une expérience esthétique combinant des aspects aussi bien pragmatiques (voir un film) qu'imaginaires (penser à quelque chose à quoi renvoie un élément vu dans le film). Ce faisant, un individu est susceptible de développer sa singularité tout en se projetant vers des horizons interpersonnels et sociaux partagés et/ou englobants. Les réflexions, la découverte d'une sensibilité artistique, les rencontres et les échanges de points



Mention de source : Jakob Owens/Unsplash

de vue que permet le film peuvent ainsi avoir des répercussions sur le développement identitaire de la communauté étudiante. Rosenblatt (1970, citée par Martin, 2019) avance que « le film permet, comme tous les récits narratifs, de se découvrir, et ce, largement à cause de l'identification ». Et comme l'indiquent Malinas et Pourquier-Jacquín (2014, p. 74), « [l]e cinéma permet de tracer une identité au sein de multiples lieux qui se recoupent partiellement entre espace privé, public, collectif, individuel, numérique et présentiel ».

Parmi les répercussions repérées par le personnel enseignant, nous remarquons la présence d'éléments d'éducation *au* cinéma – découverte de cinéastes et de courants, langage cinématographique et analyse de l'image –, ainsi que d'éléments d'éducation *par* le cinéma – contexte social ou historique et exploration d'enjeux politiques. Les incidences sont aussi rattachées à des sphères impliquant directement la réussite étudiante comme le développement du sens critique ou des capacités d'analyse. L'ensemble des gains repérés (voir **tableau 1**) indique par ailleurs que la présence de l'outil-cinéma peut être un stimulateur de créativité et donner envie aux apprenantes et apprenants d'être eux-mêmes des producteurs de contenu, de même que des diffuseurs et des médiateurs (dans le cas où ils organisent eux-mêmes des activités). De plus, certaines incidences dépassent les compétences associées à un seul cours et peuvent être transférables d'un cours à un autre. Bon nombre de pédagogues perçoivent plus largement la valeur positive de l'outil-cinéma dans l'environnement collégial, notamment comme vecteur de rencontres et de cohésion sociale.

Tableau 1

## Répercussions positives associées à l'outil-cinéma

### Liées à l'éducation culturelle, artistique et cinématographique

- Développement d'une curiosité culturelle et découverte d'œuvres et de cinéastes québécois
- Perfectionnement de la capacité d'analyse de l'image et du langage cinématographique
- Développement du regard critique et/ou sensible devant l'image
- Possibilité de nouer un dialogue avec des artistes pouvant devenir des modèles pour les étudiantes et étudiants

### Liées à la création et à l'expression

- Développement d'une expertise technique en cinéma
- Appel à devenir diffuseur de culture

### Liées à la connaissance de soi, de l'autre et de la société

- Développement de connaissances et de compréhension d'enjeux sociaux et politiques
- Ouverture d'un débat et échange de points de vue
- Intégration facilitée des étudiantes et étudiants, en particulier des néo-Québécois
- Soutien des étudiantes et étudiants sur le plan identitaire
- Stimulation de l'empathie, de l'ouverture à l'autre et du vivre-ensemble
- Encouragement du sens des responsabilités et de l'organisation (lorsque les apprenants s'impliquent)

### Autres répercussions sur les apprentissages et la réussite

- Transferts d'un cours ou d'une discipline à l'autre
- Stimulateur d'intérêt et capteur d'attention
- Développement de capacités d'analyse et de production de sens
- Contextualisation et repères historiques
- Études de cas ou mises en situation en relation avec le champ disciplinaire
- Mémorisation améliorée grâce à l'émotion

## Les réticences et les freins

Les pédagogues participants ont aussi repéré des réticences ou des facteurs pouvant freiner ou limiter le recours à l'outil-cinéma, de même que des effets négatifs sur leurs enseignements (voir **tableau 2**). Il faut d'ailleurs souligner que certaines disciplines peuvent *a priori* sembler être moins compatibles avec l'outil, comme l'ont rappelé des professeurs de mathématiques ou d'éducation physique.

Tableau 2

## Réticences et freins associés à l'outil-cinéma

- 
- Difficulté à faire cadrer l'outil avec certains contenus, cours ou programmes
  - Outil chronophage : la recherche, la préparation et la diffusion demandent du temps
  - Outil technique : des savoir-faire sont absents pour bien préparer l'outil-cinéma
  - Participation non assurée lorsque l'outil s'inscrit dans le cadre d'activités libres
  - Cadre légal associé à la diffusion en classe flou et freinant la diffusion
  - Souci par rapport au type de cinéma choisi (national ou étranger, indépendant ou commercial...)
  - Malaise pouvant être créé par les orientations idéologiques, la nostalgie ou le repli associés à l'outil
  - Inquiétudes quant au manque de rigueur ou de pertinence associées à l'utilisation de cet outil
  - Souci face à la diminution de la capacité d'attention des étudiantes et étudiants à aborder des œuvres exigeantes
  - Caractère futile de l'outil lorsque comparé aux enjeux souvent difficiles vécus par les étudiantes et étudiants (échecs, démotivation, situation de handicap...)
- 

Le recours à l'outil-cinéma fait naître des besoins précis chez les membres du corps professoral. Ces derniers ont précisé que l'accès aux œuvres et à du matériel pédagogique adapté, la clarification du cadre légal entourant la diffusion et la possibilité de projeter les œuvres dans des conditions appropriées, avec une qualité d'image et de son adéquate, constituaient les éléments essentiels au déploiement de cette ressource. Le rôle important de l'institution pour soutenir les initiatives impliquant l'outil-cinéma (direction des études, départements, équipe de conseil pédagogique, bibliothécaires) a aussi été souligné. De plus, des professeurs ont suggéré la mise en place d'un espace de diffusion

interne et de partage d'informations relatives à l'enseignement à l'image et aux médias ainsi qu'à l'actualité culturelle et cinématographique. Rappelons également qu'il existe des ressources pour les populations tant professorale qu'étudiante qui souhaitent s'initier à l'analyse filmique<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Le lectorat intéressé peut consulter le document *Pour la suite du film* (2018), un guide d'initiation à l'analyse disponible en ligne et produit par l'Association des cinémas parallèles du Québec.

Revenons sur un des éléments pouvant inquiéter le personnel enseignant, à savoir le manque de rigueur associée à l'utilisation de cet outil. Loin d'être incongrue, cette préoccupation fait écho à des réflexions de chercheurs. Éthier, Lefrançois et Moisan (2010, cités par Boutonnet, 2018, p. 132) constatent en effet que « lorsque les élèves visionnent un film, ils le critiquent peu et le prennent comme une réplique exacte du contexte, telle une fenêtre sur le passé ». Il apparaît ainsi fondamental de rappeler aux étudiants (et aux professeurs qui utilisent cet outil) qu'un film est un exercice de

recréation et de représentation d'une réalité, et non la réalité en soi. Tant en fiction qu'en documentaire, les éléments ont été organisés ou mis en scène, répondant parfois à des orientations idéologiques. Les biais et les inexactitudes historiques, voire des tromperies, existent. Distinguer le vrai du faux et développer un regard critique s'impose donc lorsque l'on revisite le passé via l'art : le film ou l'extrait de film gagnerait à être couplé à d'autres stratégies pédagogiques, comme une demande de validation d'informations par des méthodes de recherche ou d'enquête.

En plus de ces exercices de validation des faits, d'autres activités connexes de présentation de l'œuvre peuvent être déployées. D'ailleurs, plusieurs auteurs indiquent que l'outil-cinéma utilisé seul, sans activités d'encadrement précédant ou succédant la projection, serait peu profitable. Le potentiel de l'outil dépend de la clarté des objectifs pédagogiques fixés par le professeur et par l'ensemble des activités entourant le film. Cela dit, les façons de préparer la rencontre, afin d'avoir des références communes, ou d'y revenir, sont multiples, comme l'indique le **tableau 3**.

**Tableau 3 Pistes d'activités pédagogiques entourant la rencontre avec l'œuvre**

<b>Avant (préparation)</b>	<b>Pendant (projection)</b>	<b>Après (réinvestissement)</b>
<p>Préparer ou fournir un dossier pédagogique incluant des éléments sur le film, le cinéaste, le contexte de production, le récit, le courant cinématographique...</p> <p>Faire réaliser un dossier de presse ou une médiagraphie commentée</p> <p>Inviter un artiste du film à présenter son travail et inciter les apprenantes et apprenants à réaliser une entrevue avec cette personne</p>	<p>Visionner l'œuvre en classe, en salle de cinéma ou à la maison</p> <p>Regarder l'œuvre en entier ou en partie (extrait choisi)</p>	<p>Produire une fiche d'analyse, une critique</p> <p>Répondre à un questionnaire/ jeu-questionnaire pour vérifier sa compréhension</p> <p>Participer à une plénière ou à des groupes de discussion</p> <p>Poursuivre ses recherches</p> <p>Dialoguer avec un artisan ou un expert du film</p> <p>Faire un mini-colloque rassemblant des professeurs de différentes disciplines</p> <p>Produire une vidéo, un essai ou un balado sur le film</p> <p>Créer un journal de bord</p>

### **Des passeurs culturels**

Toutes les personnes participantes, y compris les membres du corps professoral qui n'utilisent pas le cinéma en classe, ont aussi indiqué que le cégep pouvait, ou devait, être un lieu

déterminant dans l'élaboration d'une certaine identité des jeunes et ont souligné le caractère particulier de l'âge des apprenantes et apprenants (20 ans en moyenne) qui fréquentent cet environnement éducatif. Une des visées de la formation collégiale est



incidemment d'amener la population étudiante à intégrer les acquis de la culture (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 2). Parmi les sous-éléments associés à cette visée, on souhaite, entre autres, que les jeunes du collégial puissent : « [...] analyser des œuvres ou des textes en philosophie ou en *humanities* issus d'époques ou de courants d'idées différents, apprécier des œuvres littéraires, des textes ou d'autres productions artistiques issus d'époques ou de courants d'idées différents ». Ainsi considéré comme lieu de culture, le cégep permettrait-il de développer et de consolider sa « personnalité culturelle » (Ethis, 2014, p. 20), d'effectuer des découvertes et d'apprendre à élaborer et exprimer ses choix et ses préférences ?

Des pédagogues estiment aussi que le cégep peut pallier certaines lacunes culturelles des étudiants, dans le cas où il n'y aurait pas eu de transmission ni par la famille, ni par les médias, ni par le système scolaire. Madeleine<sup>6</sup>, professeure en design d'intérieur, touche cette question de la transmission en utilisant l'expression « lieu de contact » qu'elle attribue au cégep, qui pourrait combler le vide laissé par une certaine invisibilisation de certains pans de la culture québécoise, notamment cinématographique. Alexandre, professeur de philosophie, estime qu'il faut éviter de présenter aux étudiants ce qu'ils connaissent déjà et apprécient d'emblée, et les amener vers d'autres univers. En favorisant ces « contacts » et ces rencontres avec des œuvres

ou des artistes qu'ils ne connaissent pas ou peu et en encourageant les apprenants à prendre la parole et à confronter leurs idées et points de vue, les professeurs deviennent des passeurs de culture (Zakhartchouk, 1999).

Les façons de « passer la culture » sont toutefois loin d'être homogènes. Les pédagogues rencontrés ont des pratiques diversifiées, ce qui offre aux apprenants une variété d'expériences et de façons d'entrer en contact avec l'image et le son. Différents profils de passeurs ont été dégagés. Il y a la **cinéphile**, comme Irène, professeure d'anthropologie, qui utilise de nombreux films dans ses classes, autant du documentaire, de la fiction que du film d'animation, notamment ceux de l'ONE, dans le but surtout de faire éclore des échanges de points de vue et de développer le sens critique de ses étudiants. On retrouve l'**expert** avec Rémi, professeur de cinéma, qui partage son attachement et ses connaissances avec ses étudiants en explorant plusieurs facettes des films (esthétique, politique, scénaristique...). Nous avons aussi retenu un profil d'**analyste**, à savoir un enseignant qui encourage l'analyse en profondeur d'un film avec une grille d'analyse disciplinaire. Par exemple, Philippe, professeur de psychologie, utilise le même film dans son cours, tout au long de la session, pour consolider les apprentissages de ses étudiants. Persuadé que le cinéma représente un outil pédagogique qui favorise le dialogue entre lui et les apprenants, il a aussi remarqué chez ses étudiants un gain de motivation, une capacité à réfléchir et à faire des liens, de même qu'un nombre accru de travaux finaux réussis. Tania, professeure en technique de soins infirmiers, considère que son temps de classe doit être

<sup>6</sup> Les prénoms des participantes et participants ont été modifiés.

consacré entièrement à l'acquisition de contenus spécifiques, mais estime que le cinéma québécois, vu en ateliers ou en activités spéciales, serait **rassembleur** et pertinent, notamment pour ses nombreux étudiants qui proviennent de l'extérieur du pays. Chez Jacques, professeur de physique, c'est un profil d'**enthousiaste critique** qui se dégage : ce grand amoureux du cinéma invite ses étudiants à repérer les éléments « loufoques » et absurdes sur le plan scientifique avec des extraits de films, stimulant ainsi la réflexion et le développement du sens critique chez les apprenants, tout en dynamisant son cours. Finalement, Viviane, qui enseigne l'anthropologie, est à l'affût des nouvelles technologies qu'elle a elle-même intégrées dans sa vie culturelle et intellectuelle et incite ses étudiants à écouter ses balados, ses reportages et ses films « coups de cœur ». Celle que l'on peut désigner comme **une exploratrice des possibilités** invite ses étudiants à créer du contenu cinématographique en réalisant des photos ou des reportages avec leurs téléphones intelligents. Elle considère que l'outil-cinéma permettrait à ses étudiantes et étudiants de « mieux voir, de mieux observer ».

Les professeurs/passeurs font différents usages de l'outil-cinéma et l'ajustent à des situations d'apprentissage très différentes les unes des autres. Nous remarquons aussi que la plupart de ces enseignants ont recours à des stratégies qui impliquent une posture active de l'étudiant. Même si l'apprenant peut sembler « passif » devant l'objet culturel qu'est le film, il cherche, malgré son apparent immobilisme, à gérer différents affects, à créer du sens, à comprendre et à analyser les composantes esthétiques et culturelles. Gadamer (1976, cité par

Lacelle, 2009, p. 193) le dit simplement : « même s'il est physiquement passif, c'est le spectateur qui construit le sens, qui donne vie au film ». Le film est un texte composite fait de codes tels les images mobiles et le son qui « participent au récit et demande [le film] un travail de coopération cognitive de la part du lecteur qui cherche à donner du sens à ce qu'il voit, lit et entend » (Lacelle, 2012, p. 128). Cette perspective peut être croisée à celles de penseurs de l'éducation qui ont insisté sur la part active de l'apprenant et l'importance de l'expérience dans la quête de sens (Rosenblatt, 1970 ; Dewey, 2015 [1916] ; Bruner, 2015 [1990]). Dans un contexte scolaire, nous pouvons penser que l'apprenant-spectateur s'engage encore plus activement avec le film en sachant qu'il devra s'exprimer sur sa compréhension de l'œuvre, l'analyser et donner son appréciation.

L'étudiant est donc plus actif qu'il n'y paraît. Sa lecture du film – Lacelle (2009) parle de *spectature* – a aussi la caractéristique d'être singulière. L'équipe de recherche a d'ailleurs été attentive aux différentes théories (Jauss, 1978 ; Jullier, 2012) et approches, dont celle de l'herméneutique (Gadamer, 1996 [1960] ; Ricoeur, 1990), qui lient la réception du film au contexte (personnel, historique et idéologique) du spectateur, à ses horizons d'attente individuels et à sa capacité de s'approprier le film et d'en moduler la lecture. L'accent, au lieu d'être mis uniquement sur un objet culturel, est mis sur les rapports des sujets-apprenants avec ces objets de culture (Simard, 2002). Il y aura donc dans la salle autant d'expériences singulières qu'il y a de spectateurs. La diversité d'effets engendrés par le film, qui ne sont pas quantitativement et qualitativement les mêmes pour chacun

(Ethis, 2006, p. 99), devient propice au dialogue et au débat. Un espace dialogique permet de décortiquer des éléments, de confronter différentes lectures et d'établir des échanges collaboratifs. Brisant aussi la verticalité de l'enseignement magistral, le « partage des expériences artistiques singulières, personnelles, subjectives, et leur confrontation permettront l'émergence – éventuellement dans le conflit – d'éléments structurants de compréhension du film, de sa portée et de son langage, mais qui restent éminemment personnels tout en se nourrissant du regard de l'autre » (Taillibert, 2021, p. 81). Il permet, pour reprendre l'expression d'un des jeunes participants au projet de recherche, de « s'entre-éduquer ».

Dans le cadre de la recherche, plusieurs étudiants et étudiantes ont participé à un laboratoire de visionnement de type cinéclub et ont été invités à s'exprimer lors de plénières et de groupes de discussion. Ici envisagé à la fois comme un outil méthodologique et une formule pédagogique reconnue (Martineau et Simard, 2001), permettant aux étudiants « de développer leur capacité à travailler en équipe, à développer clairement leurs idées et à s'exprimer oralement devant un groupe » (Martin, 2019, p. 63), ce dispositif a permis aux apprenants de se rassembler (huit participants par groupe en moyenne) pour commenter les répercussions qu'a eues sur eux cette expérience de rencontre avec le cinéma québécois. C'est à ce moment qu'ils ont exprimé l'éventail des répercussions produites par la rencontre avec les œuvres : plusieurs ont signalé des effets de surprise, d'imprégnation, d'identification, d'introspection, d'émotion et de stimulation – l'apprenant souhaite en



Mention de source : Sunshine Seeds/iStock

savoir davantage sur ce cinéma ou a envie de revoir des films québécois. Ces réactions sont en grande partie positives, mais certains effets évoqués peuvent avoir une connotation négative (irritation, déception, impression d'être « prisonnier », etc.).

Les étudiantes et étudiants ont aussi parlé d'acquisition de connaissances ou d'un intérêt accru liés à des disciplines de sciences humaines (l'histoire étant la discipline la plus souvent évoquée). Certains ont déclaré que l'ensemble de l'expérience avait contribué à enrichir leur culture générale. Il a été souligné, chez les jeunes, que l'activité des groupes de discussion a été le moment où les apprentissages ont été les plus riches. Cela va dans le sens des observations de Martin (2019, p. 61), qui considère qu'une stratégie réflexive et dialogique permet « l'activation des connaissances antérieures des élèves » : la transmission culturelle n'est pas uniquement du type « inculcation » et « reproduction » (de connaissances spécifiques de contenus et de formes légitimées, etc.), mais aussi du type « appropriation », « flexibilité » et « circulation » des

relations aux contenus et aux formes culturelles (développement de « l'intérêt pour » plutôt que strictement de « connaissances sur »).

## Conclusion

Bien qu'il soit relativement discret, le recours à l'outil-cinéma existe bel et bien dans l'environnement collégial et se déploie de différentes façons. En y ayant recours, le personnel enseignant profite d'un certain enthousiasme et d'une ouverture que les apprenants n'ont pas nécessairement dans leurs pratiques culturelles hors cégep (il s'agit d'un élément central de notre recherche). Derrière l'apparente passivité de l'apprenant face à un film, plusieurs éléments importants s'activent en lui, et les activités interpellant l'étudiant sont à privilégier, puisqu'elles optimisent le potentiel éducatif de l'outil. L'analyse, l'étude de cas, le débat ont été ciblés comme des stratégies pouvant être avantageusement couplées à l'outil-cinéma. Notre expérience du cinéclub a montré que les rencontres répétées avec des films québécois ont mené à divers gains

pédagogiques et à un intérêt accru envers ce cinéma qu'ils connaissaient peu. Les groupes de discussion ont été le segment de l'expérience que les étudiants ont préféré et où se sont produits plusieurs apprentissages, sur le plan tant artistique, scolaire que citoyen.

Croyez-vous maintenant que l'outil-film pourrait permettre à vos étudiantes et étudiants de mieux comprendre un élément, de sentir l'atmosphère d'une époque, d'explorer les enjeux entourant une problématique sociale ou environnementale, tout en stimulant chez eux un regard neuf portant sur l'art cinématographique ? Plusieurs espaces de diffusion (ONF, Télé-Québec, le Festival Plein(s) Écran(s), Éléphant : mémoire du cinéma québécois) offrent de l'information sur les films ou du matériel pédagogique. Les bibliothécaires et conseillers pédagogiques peuvent aussi être d'excellents guides pour les pédagogues convaincus de l'intérêt pédagogique et culturel d'inviter le cinéma en classe. ■

## Quelques suggestions de films québécois qui, à nos yeux, allient la qualité esthétique à un grand potentiel pédagogique

***Donc, Socrate est mortel (2021)***, court-métrage de fiction, 12 minutes, Alexandre Isabelle

Un film tourné dans une classe de philosophie; très pertinent pour comprendre les sophismes et réfléchir à la possibilité de concilier engagement politique et enseignement.

***Les Ordres (1974)***, docufiction, 109 minutes, Michel Brault

En arts, en sciences humaines ou en techniques policières: ce chef-d'œuvre de Michel Brault traitant des arrestations arbitraires permet de voir comment le documentaire et la fiction se croisent et se nourrissent en revisitant la crise d'Octobre sous un angle inédit. Le documentaire *Les Rose (2020, Félix Rose)* offre un regard complémentaire et nuancé sur ces événements.

***Dans l'ombre du Star Wars kid (2022)***, documentaire, 80 minutes, Mathieu Fournier

Portrait de Ghyslain Raza, victime d'intimidation sur le Web au début des années 2000, après la mise en circulation d'une vidéo où il combat seul le côté obscur de la force. Donnant la parole à des jeunes du secondaire et à divers spécialistes des médias sociaux, le film plonge avec sensibilité dans l'univers de la cyberintimidation.

***Beans (2020)***, fiction, 92 minutes, Tracey Deer

Portrait d'une famille mohawk et de la jeune Beans, vivant dans la réserve de Kahnawake, au moment où la crise d'Oka éclate. Récit personnel raconté du point de vue d'une cinéaste des Premières Nations, ce qui invite à réfléchir à la façon dont les médias ont représenté le conflit. Un professeur qui s'y plonge aurait aussi avantage à revisiter l'œuvre documentaire d'Alanis Obomsawin (*Kanehsatake, 270 ans de résistance (1993)*), notamment.

***Bagages (2017) et Seuls (2021)***, documentaires poétiques, 52 et 82 minutes, Paul Tom

Paul Tom, cinéaste néo-québécois né dans un camp de réfugiés en Thaïlande, traite de l'immigration et de l'enracinement avec sensibilité. Ses films, aussi touchants que réussis techniquement, permettent de saisir l'ampleur des défis des nouveaux arrivants.

***Marguerite (2017)***, court-métrage de fiction, 19 minutes, Marianne Farley

Court-métrage en nomination aux Oscars peignant avec brio une liaison amicale entre une dame âgée et son infirmière. Le film permet d'aborder la question de la diversité sexuelle en faisant naître des geysers d'empathie chez les étudiants.

Mention de source: Vincent Bernard



**Marianne Gravel** est professeure au Département d'histoire de l'art et de cinéma du Cégep Garneau. Ses recherches universitaires ont porté sur le cinéma documentaire et sur le cinéma québécois, et ses projets de recherche gravitent autour de la pédagogie du cinéma.

mgravel@cegepgarneau.ca



**Christian Poirier** est professeur à l'Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation Culture Société, titulaire de la Chaire Fernand-Dumont sur la culture et membre de l'Observatoire des médiations culturelles. Ses recherches portent notamment sur la participation et la citoyenneté culturelles. Il est le directeur de la collection Monde culturel aux Presses de l'Université Laval.

christian.poirier@inrs.ca



**Laurent Pelletier** est professeur au Département de mathématiques du Cégep Garneau. Spécialiste des théories des probabilités, il poursuit des études universitaires en statistiques.

lpelletier@cegepgarneau.ca

## Références bibliographiques

- Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Arendt, H. (1972). «La crise de la culture. Sa portée sociale et politique», dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard-Folio, p. 253-288.
- Association des cinémas parallèles du Québec (2018). *Pour la suite du film. Guide d'analyse filmique*.
- Bergala, A. (2002). *L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Les cahiers du cinéma.
- Boutin, P. (2010). *Le 7<sup>e</sup> art aux regards de l'enfance : les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique*, thèse de doctorat, Académie d'Aix-Marseille, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse.
- Bourdier, P. (2012). *Un grand écran pour les lettres : le cinéma et l'enseignement du français*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Bourgatte, M. (2018). «Éducation non formelle à l'image et éducation non formelle au regard», dans D. Jacobi (dir.), *Culture et éducation non formelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Culture et publics, p. 47-60.
- Boutonnet, V. (2018). «Le cinéma et le théâtre : recherches récentes sur les pratiques d'intégration en classe», dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes, enseignement, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 129-145.
- Bruner, J. (2015) [1990]. *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- Busson, É. et D. Perichon (1998). *Le cinéma dans la classe de français : se former et enseigner*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. Parcours didactiques.
- Décarie, K. (2011). *L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Dewey, J. (2015) [1916]. *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin.
- Ethis, E. (2006). *Les spectateurs du temps. Pour une sociologie de la réception du cinéma*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Ethis, E. (2014). *Sociologie du cinéma et des publics*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.
- Gadamer, H. G. (1996) [1960]. *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.
- Gaspard, L. (2015). *Accompagner les lycéens vers le cinéma*, Paris, L'Harmattan, Nouvelles Pédagogies.
- Graff, S. (2015). «Applications pédagogiques de la séquence filmique en classes romandes : histoire et perspectives», dans *Décadrages : cinéma, à travers champs*, vol. 12, n° 31, p. 46-57.
- Gravel, M., C. Poirier et L. Pelletier (2019). *Le cinéma québécois dans l'environnement collégial : le potentiel éducatif d'un patrimoine cinématographique commun*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep Garneau.
- Herrero, C. et I. Vanderschelden (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*, Bristol, Multilingual Matters.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Jullier, L. (2012). «L'expérience audiovisuelle», dans *Analyser un film : de l'émotion à l'interprétation*, Paris, Flammarion, p. 11-12.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Lacelle, N. (2012). «La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales : une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul et Persépolis*», dans *La littératie médiatique multimodale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-140.
- Malinas, D. et S. Pourquoi-Jacquelin (2014). «Prendre son autonomie cinéphilique... Les pratiques cinématographiques des étudiants», dans L. Basco (dir.), *Construire son identité culturelle*, Paris, L'Harmattan, p. 71-84.
- Martin, C. (2019). *L'enseignement du cinéma dans la classe d'arts plastiques. Deux études de cas d'écoles secondaires de la province de Québec*, thèse de doctorat, Université Concordia.
- Martineau, S. et D. Simard (2001). *Les groupes de discussion*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Enseignement collégial.
- Poirier, C. et collab. (2012). *La participation culturelle des jeunes à Montréal. Des jeunes culturellement actifs*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique.
- Poirier, C. (2017). «La citoyenneté culturelle. Considérations théoriques et empiriques», dans N. Casemajor et collab. (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. Monde culturel, p. 155-172.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points Essais.
- Roberts, S. L. et C. J. Elfer. (2018). *Hollywood or History? An Inquiry-Based Strategy for Using Film to Teach United States History*, Charlotte, Information Age Publishing.
- Rosenblatt, M. L. (1970) [1938]. *Literature as Exploration*, New York, Noble and Noble.
- Sachet, A. (2017). «Activités au secondaire : Pour voir le cinéma autrement», *Ciné-Bulles*, vol. 35, n° 3, p. 12-14.
- Sasseville, B. et M.-H. Marquis (2015). «L'image en mouvement en classe d'univers social : étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et des enseignants du secondaire», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, n° 4, p. 1-23.
- Simard, D. (2002). «Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 63-82.
- Stevenson, N. (2001). «Culture and Citizenship: An Introduction», dans N. Stevenson (dir.), *Culture & Citizenship*, Londres, Sage, Politics and Culture, p. 1-10.
- Taillibert, C. (2021). «Penser l'accompagnement éducatif cinéophile dans un environnement numérique», *Communiquer*, vol. 31, p. 75-96.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques.