

Nouvelles vues

Revue sur les pratiques, les théories et l'histoire du cinéma au Québec



Le cinéma québécois dans l'environnement collégial : réception, médiations et citoyenneté culturelle

Marianne Gravel and Christian Poirier

Number 23-24, Fall 2023–2024

Éducation cinématographique : trajectoires France-Québec

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1115182ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1115182ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Observatoire du cinéma au Québec

ISSN

2563-1810 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gravel, M. & Poirier, C. (2023). Le cinéma québécois dans l'environnement collégial : réception, médiations et citoyenneté culturelle. *Nouvelles vues*, (23-24), 1–41. <https://doi.org/10.7202/1115182ar>

© Marianne Gravel et Christian Poirier, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Le cinéma québécois dans l'environnement collégial : réception, médiations et citoyenneté culturelle

Marianne Gravel
Cégep Garneau

Christian Poirier

Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation Culture Société

Mots-clés: cinéma québécois, jeunes, cégep, réception, éducation cinématographique, citoyenneté culturelle, médiations cinématographiques

L'environnement collégial québécois est, depuis la fondation du réseau des cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) en 1967, un espace de possibles rencontres entre les étudiant·e·s et la sphère culturelle¹. Une des visées de la formation collégiale est explicitement d'amener l'apprenant·e à « intégrer les acquis de la culture² ». Historiquement, le cinéma a d'abord intégré l'environnement éducatif par la voie périscolaire (dès 1951) avec les ciné-clubs, dont les animateurs·trices ont largement contribué à l'élaboration des recommandations touchant à l'éducation cinématographique issues de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961-1964). Plusieurs instances ont ensuite recommandé un maillage entre le septième art et le contexte scolaire, qu'il s'agisse des rapports Parent (1965) et Rioux (1969), de la Commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel (1981), de l'Institut québécois du cinéma (1992) ou de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) et de son Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle (2000). Or, la « récurrence des recommandations émises³ » n'a pas suffi, au cours des décennies, à ce que cet art soit inscrit officiellement dans les programmes. Les consultations tenues en 2016 dans la foulée de la révision de la politique culturelle du ministère de la Culture et des Communications ont mis en lumière le problème de la quasi-absence du cinéma, en particulier québécois, dans les cursus scolaires⁴.

Contrairement à la France, où il existe une structure d'éducation à l'image (les dispositifs École et cinéma, Collège au cinéma ainsi que Lycéens et apprentis au cinéma) optionnelle et affiliée au ministère de la Culture, l'éducation cinématographique au Québec est surtout présente par l'entremise d'ateliers, de séances et de formations offerts par de nombreux organismes⁵ ainsi que grâce à des initiatives plus ou moins ponctuelles portées par des enseignant·e·s. Dans le programme collégial actuel, le recours à l'outil-cinéma demeure facultatif, ne trouvant « sa place en classe que si les professeurs ou les animateurs en font le choix, car aucun programme ni aucune structure ne les y invitent spécifiquement⁶ ». Certes, le ministère de la Culture et des Communications finance le programme Grand écran, dont l'objectif est de permettre, pour les élèves de l'ensemble du réseau éducatif, du préscolaire au collégial, la découverte d'une diversité de films québécois et étrangers peu diffusés ainsi que la rencontre de cinéastes. Aussi, depuis 2012, le Prix collégial du cinéma québécois (PCCQ) fait connaître et apprécier ce cinéma aux cégépien·ne·s. Malgré ces initiatives, nous pouvons toutefois croire qu'une majorité d'étudiant·e·s parviennent à la fin de leur parcours scolaire sans avoir une formation de base en éducation à l'image et au septième art.

Plusieurs recherches portant sur les liens que les jeunes tissent avec le cinéma (Association des cinémas parallèles du Québec, 1985; Institut québécois du cinéma, 1992; ministère de la Culture et des Communications, 2014; Québec Cinéma, 2016) relèvent pour leur part chez les enquêté·e·s une faible connaissance du cinéma québécois, une rare fréquentation et un intérêt mitigé le concernant⁷. Quant à la présence du cinéma en classe, les travaux de Nathalie Lacelle (2009), Kim Décarie (2011), Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (2013), Amélie Lemieux (2016) et Caroline Martin (2019) ont éclairé la question, et ce dans le cadre principalement des niveaux primaire et secondaire⁸.

C'est dans ce contexte que nous souhaitons considérer le cinéma dans l'environnement collégial, un domaine inexploré, et ce en nous intéressant à sa réception, dimension qui demeure à saisir et à comprendre dans un tel cadre éducatif⁹. Cette ligne interrogative se décline en trois sous-questions: 1) En prenant en considération les composantes que sont l'intérêt suscité par les films et l'acquisition de connaissances, comment se déploie la relation entre les étudiant·e·s et un corpus filmique proposé? 2) Comment les jeunes expérimentent-ils, expriment-ils et conçoivent-ils leurs postures d'apprenants-spectateurs et

apprenantes-spectatrices ainsi que d'apprenants-citoyens et apprenantes-citoyennes? 3) Quel est le potentiel attractif et principalement éducatif du répertoire de films québécois auprès d'une communauté collégiale¹⁰?

Réception, posture spectatorielle et citoyenneté culturelle

À l'instar de Damien Malinas et Stéphanie Pourquier-Jacquin, nous estimons que «le temps des études semble être le moment opportun pour esquisser notre regard de cinéphile, à la fois en tant qu'individu capable de justifier ses choix et de défendre ses goûts mais aussi comme membre d'une communauté qui, en tant qu'étudiant, participe à la dynamique de groupe¹¹». Trois prémisses conceptuelles, agissant comme autant de dimensions heuristiques, sont mises de l'avant dans cette étude: la notion d'intérêt, la nature herméneutique et interprétative de la relation filmique, ainsi que la citoyenneté culturelle. Elles servent de repères généraux afin d'aborder notre terrain et ne doivent aucunement être comprises dans une logique hypothético-déductive; notre démarche se veut résolument inductive, appuyée par un cadrage (et non un cadre spécifique) conceptuel assumé, tout en tenant compte du contexte institutionnel (environnement scolaire réel) dans lequel la recherche se déploie.

La notion d'«intérêt» pointe l'importance, au-delà des connaissances, du *rapport* au cinéma et à la culture, se rapprochant de la notion de goût, largement discutée en culture, tout en s'en distinguant, notamment sur le plan du jugement de goût¹². Plus englobante que certaines notions spécifiques (l'attention, la motivation ou la quête de plaisir), elle peut être définie de façon usuelle comme un «état de l'esprit qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention, à ce qu'il juge important» ou comme une «qualité de ce qui retient l'attention, captive l'esprit¹³». Cette définition met l'accent sur deux aspects essentiels, à savoir l'objet de l'intérêt (ce qui est digne d'attention) et son sujet, soit l'individu établissant un jugement (subjectivité) se transformant en relation active avec l'objet d'intérêt. Pouvant être aussi bien situationnel (effet labile et temporaire) que personnel (effet profond et durable)¹⁴, l'intérêt a deux composantes centrales: l'une cognitive, liée à la réflexion et à la compréhension, l'autre affective, liée aux émotions¹⁵. Une hypothèse ici mise de l'avant est que si chez les jeunes du cégep la connaissance du cinéma québécois est plutôt faible, de même que l'intérêt suscité par lui, il pourrait exister un potentiel de renforcement réciproque entre les deux notions. Dit autrement, l'absence de connaissances n'est peut-être pas

nécessairement le gage d'une absence d'intérêt, voire d'un rejet. Aussi, la nature de cette relation et ses constituantes demeurent à comprendre dans le cadre québécois.

Ce rapport au cinéma s'inscrit logiquement dans la lignée de certains travaux nourris par les théories de la réception¹⁶ ainsi que par les perspectives herméneutiques concevant que la posture spectatorielle implique une forme de réception au sein de laquelle le sujet est pleinement considéré (contrairement à un « spectateur-modèle » qui serait posé de façon abstraite), où le contexte (personnel, historique et idéologique), la trame mémorielle et expérientielle des façons de penser et d'agir, et les horizons d'attente (anticipations, représentations de l'avenir) du spectateur·trice sont pris en compte¹⁷. Allant dans le sens des pédagogues Jerome Bruner et Lev S. Vygotski¹⁸, qui ont réfléchi à la façon dont la culture et les expériences esthétiques affectent les apprentissages et qui envisagent le sujet apprenant comme étant actif, on considère que l'étudiant·e a le pouvoir d'entrer ou non en résonance avec l'œuvre et d'en moduler la lecture. Cela ne signifie pas une autonomie complète faisant fi, par exemple, des dynamiques aussi bien micro (la situation socioéconomique de l'individu) que macro (les rapports de force au sein du champ culturel, la présence importante du cinéma commercial américain, par exemple). Cela signifie plutôt qu'est postulée d'emblée une autonomie relative du spectateur et de la spectatrice, à situer toutefois selon les contextes. Citant Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler, qui soulignent l'aspect concret et réel des spectateurs·trices et de leurs contacts avec les œuvres, Emmanuel Ethis pointe leur importance dans l'existence même des œuvres d'art :

La sociologie de la réception essaie de tirer toutes les conséquences du fait, souvent rappelé mais plus rarement exploré, que les œuvres picturales, musicales ou cinématographiques comme les œuvres littéraires n'existent et ne durent que par l'activité interprétative de leurs publics successifs¹⁹.

Ethis, à l'instar de Gérard Genette, suggère que la relation établie avec une œuvre est liée à une relativité culturelle (environnement social, institutionnel, etc.), à laquelle s'ajoute une relativité subjective (propre à l'individu, à son parcours de vie, à son bagage culturel, etc.)²⁰. Pareillement inspirés, Condé *et al.* invitent à percevoir la réception d'un film de manière compréhensive plutôt que désincarnée :

Cette interprétation globale cependant, loin de suivre des voies toutes tracées, procède de manière complexe, sélectionnant certains éléments et en négligeant d'autres, élaborant des constructions de sens qui peuvent être extrêmement diverses en fonction des intérêts, des partis pris, des savoirs, des compétences et des valeurs des différents spectateurs²¹.

On se rapproche ici de la figure du « spectateur émancipé » proposée par le philosophe Jacques Rancière, qui incite à considérer le-la spectateur·trice comme étant d'emblée actif·ve dans son élaboration du sens d'une œuvre (par rapport notamment au sens qu'aurait voulu lui donner l'artiste ou également, dans le cas qui nous occupe, l'enseignant·e), invitant à reconnaître une pluralité de modalités (artistiques, scientifiques, expérientielles, pratiques, etc.) d'accès au savoir et d'expression de celui-ci, liées à une présomption d'égalité des intelligences entre les individus²²:

Être spectateur n'est pas la condition passive qu'il nous faudrait changer en activité. C'est notre situation normale. Nous apprenons et nous enseignons, nous agissons et nous connaissons aussi en spectateurs qui lient à tout instant ce qu'ils voient à ce qu'ils ont vu et dit, fait et rêvé. [...] Nous n'avons pas à transformer les spectateurs en acteurs et les ignorants en savants. Nous avons à reconnaître le savoir à l'œuvre dans l'ignorant et l'activité propre au spectateur. Tout spectateur est déjà acteur de son histoire [...] ²³.

En se référant plus particulièrement aux travaux portant sur la lecture de la pédagogue et philosophe Louise Rosenblatt, deux types de « réponses » peuvent particulièrement se distinguer face à une œuvre : l'efférente, où l'apprenant·e se concentre sur les informations factuelles comprises dans l'œuvre, et l'esthétique, où se déploie une prise de conscience des effets d'une œuvre (réactions émotives, construction de sens, etc.)²⁴ en fonction de la sensibilité, de la personnalité et du bagage personnel de chacun·e des lecteurs·trices/spectateurs·trices²⁵. Ces deux types de réponses et ces allers-retours que les étudiant·e-s effectuent avec le film montrent le caractère potentiellement formateur de l'outil, qui génère à la fois des savoirs (connaissances) et des savoir-être (un rapport au cinéma, un intérêt).

Intérêt pour un contenu culturel, posture active et autonomie relative, pluralité des dimensions associées à une expérience esthétique : la notion de

citoyenneté culturelle peut s'avérer utile afin de tisser encore plus étroitement les relations entre ces notions, tout en déployant d'autres aspects centraux²⁶. Le prisme de la citoyenneté culturelle invite à considérer les façons dont les individus se construisent culturellement comme individus dans la cité, comme citoyens dans le monde. Ce faisant, il éclaire ce qui constitue, par les représentations, pratiques et expériences culturelles, un individu sur le plan identitaire en participant à la construction de sens par rapport à soi-même, aux autres et au monde ainsi qu'au développement de relations avec le monde. La considération des pôles de la culture, du sujet et du politique [Figure 1] peut dans ce cadre être pertinente; c'est bien le croisement, la conjonction de ces trois pôles qui tissent les figures de la citoyenneté culturelle, la part de chacun (degré de présence) étant variable empiriquement, ainsi que leurs relation.

Le pôle culturel fait référence aux significations qu'un individu déploie concernant le champ culturel, sous l'angle tour à tour des représentations d'un domaine en particulier (le cinéma québécois, par exemple), des raisons et motivations (intérêt), des différentes modalités de participation (création, fréquentation, visionnement, discussion, etc.), des répercussions et effets de cette relation ainsi que des freins et obstacles²⁷.

Le pôle du sujet renvoie au travail réalisé par la culture dans le développement de l'identité personnelle. S'appuyant notamment sur l'idée que par la culture, les individus entrent de façon plus ou moins consciente en dialogue avec eux-mêmes, les autres et le monde²⁸, on peut considérer que les pratiques culturelles offrent potentiellement la possibilité de transcender sa propre individualité, de sortir l'individu d'une perspective exclusivement solipsiste et de

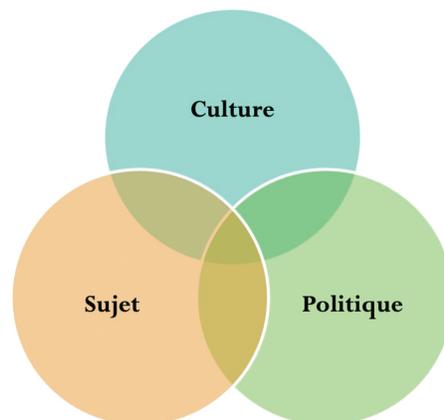


Figure 1. Les pôles de la citoyenneté culturelle.

s'ouvrir à autre chose, par le biais d'une expérience esthétique combinant des aspects aussi bien pragmatiques (voir un film, en discuter avec d'autres personnes) qu'imaginaires (penser à quelque chose vers quoi renvoie un élément vu dans le film). L'identité personnelle est ici liée à une diversité de référents, qu'ils soient catégoriels – l'âge (les «jeunes»), le sexe/genre, l'appartenance ethnoculturelle, la classe sociale, les situations de handicap, etc. –, de nature collective – la société plus largement – ou associés à d'autres dimensions non strictement identitaires – des intérêts (l'environnement, par exemple), un territoire (un quartier, une région...), etc. La question centrale n'est pas uniquement « Qui suis-je ? » mais bien « Qui suis-je dans le monde²⁹ ? » et en relation avec les autres. Développement d'une singularité et projection vers des horizons partagés et/ou englobants vont de pair dans une dynamique de subjectivation relationnelle et située par exemple selon les formes d'usage associées aux pratiques culturelles (la salle de cinéma, les plateformes de visionnement, les festivals, etc.). Ce travail du sujet s'effectue, comme l'a bien expliqué Paul Ricoeur, par le biais de la mise en récit entre un individu et lui-même, les autres et le monde, constituant une identité de nature narrative³⁰, comme elle peut se manifester sous une forme plus immédiate et fragmentée³¹. Il ne s'agit donc pas d'une citoyenneté formelle de nature juridique (la citoyenneté « canadienne », par exemple) ou d'une perspective d'éducation à la citoyenneté et à certaines de ses valeurs, mais d'une citoyenneté substantielle et modulable selon les identités de chacun·e ainsi que selon la part des composantes collectives (groupes d'appartenance, etc.). Qu'elle se manifeste de façon individuelle ou en groupe, la citoyenneté culturelle engage un sujet qui, grâce à la participation culturelle et aux dimensions symboliques et esthétiques associées, se relie à des dimensions intersubjectives et collectives.

Le pôle du politique³² (à ne pas confondre avec *la* politique) se décline de plusieurs façons. D'abord, la réflexivité et l'espace dialogique évoqués précédemment ouvrent la possibilité pour les individus de se constituer en sujets politiques, c'est-à-dire en tant qu'acteurs en société. Selon Nick Stevenson, le déploiement des capacités des personnes, leur autonomie et agentivité (le « pouvoir de »), est lié à la maîtrise des référents symboliques et culturels en société³³ et aux possibilités d'élaboration de sens à partir de contenus culturels. Comprendre de manière réflexive et critique ce qu'est la culture et quelle est notre relation à celle-ci constitue alors une dimension forte de la citoyenneté culturelle. Ces dynamiques s'expriment dans un monde qui déborde le

sujet mais auquel il appartient dans un même temps, porteur de représentations et de pratiques dominantes, alternatives et émergentes, c'est-à-dire tissées de relations de pouvoir et d'enjeux autant d'inclusion, voire d'émancipation, que d'empêchements, voire d'exclusion.

Dans ce cadre, le politique se traduit également en tant que sphère publique élargie³⁴, espace collectif d'expression, d'identification et de discussion d'intérêts et valeurs, espace d'énonciation et de remise en question des manières « d'être, de voir, et de dire³⁵ » exprimées par les différents acteurs et/ou établies par les structures dominantes. La discussion collective et le débat, la confrontation de points de vue ou de pratiques divergents, voire conflictuels, l'accès à des repères collectifs (et leur confrontation et/ou négociation), sont des manifestations de cette dimension du politique. Outre l'expression des singularités et leur mise en relation/tension, cet espace politique pose foncièrement la question du vivre-ensemble, de ce qui serait de l'ordre de l'intérêt général et de la constitution d'un monde potentiellement commun, espace de cohabitation de points de vue différents sur un même monde coconstruit, aussi bien hérité (dimension historique) qu'à édifier.

Le pôle politique rejoint ainsi le déploiement, même provisoire (le temps d'un ciné-club...), d'un espace politique, c'est-à-dire d'un espace (institutionnel comme extra-institutionnel) de citoyenneté culturelle³⁶ susceptible d'être à la fois espace d'apparition des individus dans leur diversité et pluralité, et espace de manifestation d'un monde commun³⁷ et de questionnements concernant celui-ci. Les acteurs institutionnels (culturels, éducatifs, médiatiques, etc.) exercent à ce chapitre un rôle dans l'établissement des conditions susceptibles de permettre le déploiement des modalités d'expression, de reconnaissance, de participation et de croisement des expériences et savoirs d'une pluralité d'acteurs (Gerard Delanty envisage d'ailleurs la citoyenneté culturelle sous l'angle d'un processus d'apprentissage³⁸). Ces espaces concernent ainsi les dispositifs (incluant les environnements numériques), expériences, contextes, etc. par le biais desquels les individus déploient et expérimentent, de façon aussi bien habilitante que contraignante, leur relation au cinéma.

Si, comme l'indiquent Malinas et Pourquoiier-Jacquín, « [l]e cinéma permet de tracer une identité au sein de multiples lieux qui se recoupent partiellement entre espace privé, public, collectif, individuel, numérique ou présentiel³⁹ », la perspective de la citoyenneté culturelle permet à cet égard d'éclairer les points

de rencontre entre la culture, le sujet (et ses relations intersubjectives) et le politique, entre l'étudiant-e, le cadre éducatif et le contexte extra-institutionnel.

Un laboratoire de visionnement de type ciné-club

Inspiré d'un ciné-club traditionnel, un laboratoire de visionnement constitue le cœur du dispositif de recherche, déployé dans un environnement éducatif réel, celui du cours complémentaire *Le cinéma autrement* offert au Cégep Garneau⁴⁰. Le dispositif devait aussi être une formule pédagogique pour accompagner les apprenant-e-s dans l'atteinte de la compétence ministérielle associée⁴¹. Le souhait de réhabiliter une partie de l'esprit des ciné-clubs éducatifs québécois s'est opérationnalisé sur une période de six semaines durant l'automne 2018, prenant pour les participant-e-s la forme de visionnements répétés d'œuvres cinématographiques, en compagnie d'autres spectateurs-trices, dans un espace ressemblant à une salle de cinéma et impliquant des échanges et des débats⁴². Nous sommes toutefois conscients du caractère quelque peu factice du terme « ciné-club », d'autant plus que le modèle original est souvent géré par les membres d'une communauté⁴³ qui bâtissent elles-eux-mêmes la programmation. Le caractère rebelle et enflammé des ciné-clubs traditionnels ne colle pas nécessairement avec le cadre d'une institution scolaire, la présence des participant-e-s étant ici obligatoire (et non libre ou facultative, bien qu'il s'agisse d'un cours optionnel). Ce dispositif pédagogique a été couplé à d'autres activités d'apprentissage : lectures préparatoires, ateliers portant sur l'histoire du cinéma⁴⁴, présentations des films analysés et mises en contexte, plénières à la suite des visionnements. Les étudiant-e-s ont reçu de l'information (textes, articles, cours) concernant les films et l'enseignante a tâché de transmettre des savoirs liés à une meilleure compréhension des films tout en évitant de proposer sa propre appréciation. La programmation du ciné-club était constituée des films *Rouli-roulant* (Claude Jutra, 1966, ONF), *Les ordres* (Michel Brault, 1974, Productions Prisma), *Le déclin de l'empire américain* (Denys Arcand, 1986, Image M&M et ONF), *Un 32 août sur Terre* (Denis Villeneuve, 1998, Max Films), *La grande séduction* (Jean-François Pouliot, 2003, Max Films) et *Mommy* (Xavier Dolan, 2014, Metafilms et Sons of Manual)⁴⁵, choisis selon certains critères⁴⁶. Quatre films ont été vus en salle de classe, deux autres au domicile de l'étudiant-e⁴⁷.

Des outils d'analyse des écrits et de la parole des étudiant-e-s sont mobilisés en trois temps : 1) durant le film et immédiatement suivant son visionnement,

via des annotations spontanées et lors de courtes plénières, 2) une semaine plus tard, par le biais d'une fiche de réception et 3) à la toute fin du ciné-club, lors de groupes de discussion où les étudiant·e·s étaient questionné·e·s sur l'ensemble de l'expérience en sous-groupes de huit personnes. Ces groupes de discussion, ici envisagés à la fois comme outil méthodologique et comme formule pédagogique⁴⁸, ont permis de creuser les principaux questionnements de la recherche, fournissant un matériau qualitatif particulièrement riche. Il a été demandé aux jeunes d'être attentifs à l'ensemble des effets que les différents films ont eus sur eux (tant sur le plan cognitif qu'affectif), tout en étant fidèles à leurs points de vue, idées et ressentis, qu'ils soient positifs ou négatifs. La démarche a également considéré les discussions et échanges entre les participant·e·s, s'intéressant au processus même de déploiement du laboratoire, au-delà du visionnement spécifique de chacun des films. Cette analyse du discours, située à un niveau microsociologique aussi bien individuel qu'interindividuel, est complétée par un volet quantitatif mobilisé afin de traiter les fiches de réception, comprenant des échelles numériques (de 0 à 10) mesurant l'intérêt spécifique associé aux films vus ainsi que l'intérêt général ressenti pour le cinéma québécois. La classe a également répondu à un questionnaire aussi utilisé auprès de l'ensemble de la population estudiantine du cégep (échantillon aléatoire de 424 répondant·e·s) portant notamment sur leur fréquentation et leur connaissance du cinéma québécois, ainsi que sur l'intérêt que ce cinéma suscite.

Sur l'ensemble des 42 personnes inscrit·e·s au cours, 25 étudiant·e·s âgé·e·s de dix-sept à 22 ans⁴⁹ ont participé au laboratoire de visionnement⁵⁰. On compte dix-neuf filles et six garçons provenant d'une diversité de programmes d'étude, aucun·e n'étant inscrit·e au programme d'Arts, lettres et communication⁵¹. La majorité des participant·e·s sont né·e·s au Québec de parents nés au Québec (n = 20). Du côté de leur vie professionnelle, 22 d'entre eux·elles ont un emploi (dix travaillent moins de quinze heures par semaine, douze plus de quinze heures). On observe que près de la moitié des membres du groupe (n = 12) estiment que la culture prend une place « importante » dans leur vie; neuf considèrent qu'elle est plutôt « modeste », et deux qu'elle est « capitale ». Parmi les formes culturelles appréciées, onze personnes identifient la musique, cinq la littérature, quatre le cinéma et trois la danse (deux personnes n'ont pas répondu). En termes de préférence de visionnement de films, on compte douzes jeunes qui préfèrent le faire seul·e, sept dans un contexte privé (avec famille ou ami·e·s) et quatre en groupe (deux personnes

n'ont pas répondu). Le téléviseur est le support le plus sollicité pour visionner des films (n = 14), suivi de l'ordinateur (n = 8) et de la salle de cinéma (une personne), deux personnes n'ayant pas répondu.

Du côté des antécédents en éducation à l'image, seuls deux jeunes avaient participé à des activités de cet ordre, un seul pratique un loisir de création lié au cinéma ou à la vidéo et 60 % d'entre eux-elles (n = 15) estiment ne pas faire partie d'une famille aimant discuter de cinéma. Le cinéma de type commercial ou « grand public » emporte l'adhésion de douze participant-e-s alors que onze d'entre eux-elles se disent attiré-e-s à la fois par ce type de films et par les films « de répertoire » (deux réponses sont non disponibles). Par rapport à la provenance de leurs films préférés, quinze personnes choisissent les États-Unis, deux le Québec et six estiment que cela n'a aucune importance (deux étudiant-e-s n'ont pas répondu). À la question « Aimez-vous le cinéma québécois? », 21 répondent « oui », deux « non » (deux n'ont pas répondu). Lors de la dernière année, neuf des participant-e-s ont vu de un à deux films québécois, dix en ont vu entre trois et cinq, et quatre jeunes ont visionné plus de six films (deux n'ont pas répondu). Dans le groupe, vingt jeunes déclarent avoir déjà vu un film québécois en salle, alors que trois n'ont pas vécu cette expérience (deux n'ont pas répondu). On compte sept jeunes du groupe qui estiment avoir une « bonne connaissance » du cinéma québécois. En général, les films du corpus du laboratoire de visionnement n'avaient pas été vus par les participant-e-s, à l'exception des films *Mommy* et *La grande séduction*, visionnés auparavant par quelques étudiant-e-s. Il appert en outre que les étudiant-e-s du cours ont un profil sensiblement différent de celui de l'ensemble des étudiant-e-s répondant-e-s du Cégep : bien qu'étant loin d'atteindre des proportions importantes, leurs connaissances sur le cinéma sont plus élevées et ils-elles sont davantage cinéphiles, comme le montre le tableau 1.

La réalisation d'un test de connaissances a d'ailleurs permis de constater que les étudiant-e-s participant à la recherche obtiennent une moyenne de 5,4/10, tandis que les étudiant-e-s de l'ensemble du Cégep obtiennent un score de 4,6/10 au même test⁵². L'intérêt pour le cinéma québécois (ou le désir de le découvrir) est aussi plus manifeste chez les participant-e-s et la proportion de réfractaires est plus faible⁵³. Si ce groupe est ainsi non représentatif de l'ensemble de la population étudiante, posant d'emblée certains biais empiriques et méthodologiques liés au contexte éducatif et à ce cours en cinéma (même choisi de façon optionnelle⁵⁴), rappelons d'une part que

Tableau 1. Perception du niveau de connaissance du cinéma québécois chez les étudiant·e·s du Cégep Garneau

Énoncés reflétant le mieux la situation du·de la répondant·e	Proportion (%) d'étudiant·e·s de l'ensemble du Cégep (n = 424)	Proportion (%) d'étudiant·e·s participant au ciné-club (n = 25)
J'ai une bonne connaissance du cinéma québécois	8,6	28,0
Je ne connais pas beaucoup le cinéma québécois et j'aimerais en apprendre plus	48,4	56,0
Je ne connais pas beaucoup le cinéma québécois et je ne désire pas en apprendre plus	43,0	8,0
Absence de réponse	0,0	8,0
Total	100,0	100,0

notre questionnement ne porte pas sur la « vérification » d'une relation entre visionnement et réception (un tel lien est plutôt d'emblée postulé *a minima*) mais sur la nature de cette relation et ses constituantes, et d'autre part que notre démarche ne vise aucunement l'atteinte d'une représentativité statistique mais souhaite plutôt creuser en profondeur certaines questions à partir d'un échantillon qui, même s'il peut être décrit globalement comme davantage connaisseur et intéressé, n'en est pas moins diversifié (voir les caractéristiques sociodémographiques ci-haut). Ce critère de la diversité interne de l'échantillon concernant la relation « initiale » au cinéma québécois était important, diversité qui fut atteinte au regard des différents profils cinéphiliques établis à la suite de l'analyse des données du questionnaire soumis aux étudiant·e·s : profils amateurs·trices averti·e·s et passionné·e·s, réfractaires, découvreur·euse·s et « modéré·e·s⁵⁵ ». Il va de soi que la considération d'autres variables (sexe/genre, profil socioéconomique, origine ethnoculturelle, langue, etc.) s'avèrerait pertinente, de même que la constitution éventuelle d'un groupe-témoin externe au cadre éducatif, ce qui débordait le cadre de la présente recherche et ne rejoignait pas les objectifs spécifiques de cette étude, précisément associés à une population évoluant dans un tel contexte.

Résultats : intérêt, effets et gains pédagogiques

L'expérience permet d'abord de constater que les jeunes développent une relation signifiante avec le cinéma québécois, que celle-ci soit plus ou moins positive ou négative, et que cet intérêt se manifeste concrètement de différentes façons. La figure 2 illustre les trajectoires de chacun-e des apprenant-e-s durant l'expérience, construites à partir des données découlant des fiches de réception. La ligne pointillée indique les variations de l'intérêt suscité par chacun des films vus tandis que la ligne noire montre l'intérêt

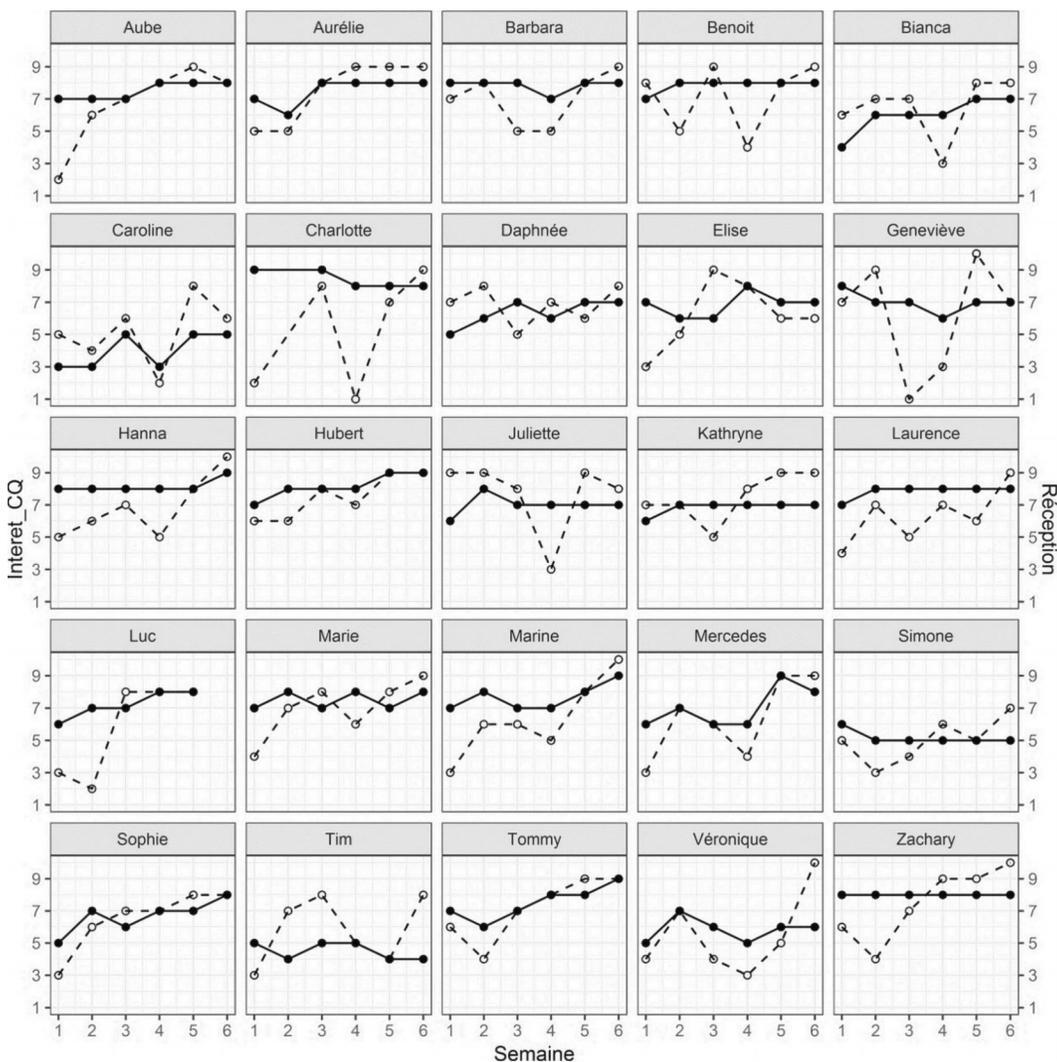


Figure 2. Variation de l'intérêt des participant-e-s pour les différents films vus (ligne pointillée) et pour le cinéma québécois (ligne pleine).

général porté envers le cinéma québécois au fur et à mesure que se vivait l'expérience.

L'analyse statistique suggère une corrélation positive (+ 0,24) entre la connaissance du cinéma québécois acquise au fil des semaines et l'intérêt global que ce dernier suscite chez les apprenant·e·s. Entre le début et la fin de l'expérience, un gain de 2,3 points (sur une échelle de 10) a été mesuré. L'intérêt pour le cinéma québécois a augmenté chez dix-huit étudiant·e·s, est demeuré stable chez trois et a diminué chez quatre d'entre elles ou eux. En mesurant l'intérêt spécifique associé à chacun des films (lignes pointillées), nous observons des fluctuations plus intenses. Ici, une corrélation positive de + 0,4 s'observe et peut être liée à ce que les jeunes apprécient globalement davantage les films récents que les films plus anciens. L'ensemble du dispositif (visionnements de films, enseignements dans le cours, extraits de films en complément, activités diverses de discussion et d'évaluation) indique toutefois une tendance de fond, nonobstant les réceptions spécifiques liées à certains films. La figure 3 reprend visuellement, de façon intégrée, les lignes noires de la figure précédente, soulignant l'accentuation de l'intérêt des apprenant·e·s.

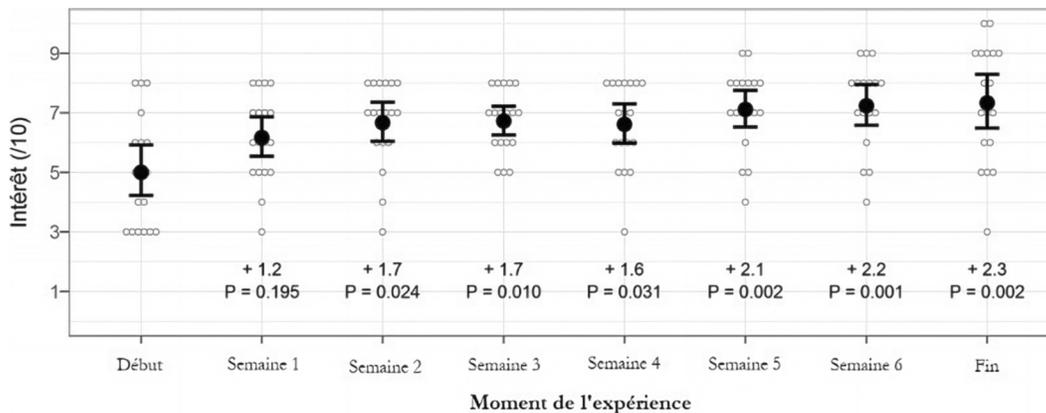


Figure 3. Intérêt manifesté au fil des semaines, par rapport à l'intérêt initial (modèle d'équation d'estimation généralisée).

Déplions cette question de l'intérêt sur le plan qualitatif. Le tableau 2 expose les impressions spontanées (immédiates) et les qualificatifs attribués par les participant·e·s aux différents films (fiches et groupes de discussion).

Les réponses indiquent que les étudiant·e·s font état à différents niveaux d'une réception *efférente*, avec des composantes repérées qui concernent des

Tableau 2. Impressions spontanées et qualificatifs octroyés à chacun des films par les étudiant·e·s.

Impressions
<p><i>Rouli-roulant</i></p> <p>« J’ai eu un impact identitaire. J’ai aimé voir le sentiment de liberté des planchistes. » (Barbara)</p> <p>« J’ai trouvé intéressant de comprendre l’intolérance qu’on peut avoir envers les autres parfois. » (Benoit)</p> <p>« J’ai trouvé que le film améliorait ma culture générale puisque je me disais tout le long du film que c’était à cause de nos ancêtres que nous avons le droit de faire beaucoup de choses et que la société a beaucoup évolué. » (Caroline)</p> <p>Qualificatifs: Étrange – Informatif</p>
<p><i>Les ordres</i></p> <p>« Le film était vieux, je ne comprenais pas très bien la langue parlée des gens, je n’étais pas d’accord avec le message derrière ce film et il y avait beaucoup de longueurs dans le film. » (Luc)</p> <p>« Long, peu pertinent, [avec] peu d’action ». (Tommy)</p> <p>« J’ai beaucoup aimé le sérieux du film. On pouvait quasiment se sentir en prison avec le jeu d’acteurs. J’ai beaucoup aimé que le film jouait sur la psychologie des personnes en prison. » (Laurence)</p> <p>« Captivant, troublant et instructif. » (Geneviève)</p> <p>« Je ne savais pas pour la crise d’Octobre et pour tous les citoyens québécois qui ont été touchés. De plus, je me suis questionnée sur les agissements des personnages et sur comment j’aurais personnellement agi. » (Juliette)</p> <p>« J’avais pas vraiment entendu parler de la crise d’Octobre, je ne la connaissais que de nom. Je crois que c’est quelque chose qu’on devrait apprendre en profondeur dans les cours d’histoire du Québec au secondaire. C’est difficile de croire que cela s’est passé ici il n’y a pas si longtemps. On a tendance à croire que notre pays/province est mieux et plus pacifique, mais c’est seulement que nous sommes mal informés [...] c’est étonnant et je suis vraiment déçue, j’ai comme l’impression que mon éducation a été brimée, c’est vraiment dégueulasse ! » (Élise)</p> <p>« <i>Les ordres</i>, j’trouve que c’est le film qui m’a le plus appris sur le Québec, j’trouvais ça intéressant. » (Mercedes)</p> <p>« Les films en noir et blanc, c’est pas quelque chose qui m’intéresse, déjà que c’est lourd, on dirait que la couleur ça reste gravé, tandis que le noir et blanc, un peu moins. » (Daphnée)</p> <p>Qualificatifs: Lourd – Ennuyant – Important – Révoltant – Magnifique</p>

<p><i>Le déclin de l'empire américain</i></p> <p>« [Ce film permet de voir] les conséquences socioculturelles suite à l'échec du référendum et du chef du Parti québécois, René Lévesque, à rendre notre civilisation responsable. » (Barbara)</p> <p>« Tout le monde est différent, ils ont tous un rôle, y'a un gay, y'a un couple <i>open</i> qui font de l'échangisme, y'en a une qui sort avec un gars violent, ça montre vraiment que les Québécois, c'est pas toutes des petites familles [parfaites] comme on voit dans <i>Mommy</i>, dans la scène du rêve [...]. J'ai beaucoup aimé, à la fin, y'a un texte qui apparaît, ça dit qu'à un moment donné, on peut pas retarder le déclin d'une civilisation, le mieux qu'on peut faire, c'est d'essayer d'être heureux, j'trouvais que c'était beau comme message de fin [...] » (Élise)</p> <p>« [Ce film permet] d'en apprendre sur le côté pervers de l'être humain. » (Hubert)</p> <p>Qualificatifs: Divertissant – Cru – Audacieux – Parfois drôle</p>
<p><i>Un 32 août sur Terre</i></p> <p>« Je n'ai même pas de mots pour dire comment ce n'était pas drôle, c'était lourd, il n'y avait pas de message, y'avait rien. Ç'a servi à rien. J'aurais pu me filmer moi-même pendant une semaine, faire un montage pis j'aurais eu autant de péripéties que dans ce film-là. » (Caroline)</p> <p>« On cherche toujours à comprendre. » (Daphnée)</p> <p>« [Ce film a le mérite de montrer] la vie de quelqu'un sans aspect sensationnaliste et il signale l'importance de profiter de la vie à son plein potentiel. » (Hanna)</p> <p>Qualificatifs: Lent – Malaisant – Sans intrigue – Incompréhensible – Original – Fait réfléchir</p>
<p><i>La grande séduction</i></p> <p>« Cela montre la persévérance et que la force de tous peut faire réussir quelque chose qui semblait impossible. » (Élise)</p> <p>« J'ai appris un peu plus sur l'effet du chômage en région. J'ai trouvé intéressant de voir que les personnages se serraient les coudes. » (Kathryne)</p> <p>« Mon village est aussi petit que Sainte-Marie. J'ai senti que l'impact était beaucoup identitaire. » (Caroline)</p> <p>« On dirait que j'étais davantage capable de m'identifier au film, un peu plus que, par exemple, <i>Les ordres</i> ou des trucs que j'ai pas vraiment vécus, pis j'me sens pas tant attachée à ça [...] on dirait que quand on a visionné des films qui me rejoignaient un peu plus, c'est là que mon intérêt a un peu plus évolué pour le cinéma québécois. » (Sophie)</p> <p>Qualificatifs: Drôle – Attachant – Efficace – Satisfaisant – Instructif</p>

Mommy

« [...] [les films de Xavier Dolan,] j'en n'avais jamais écouté pis j'ai vraiment été surpris parce que j'avais souvent entendu du monde qui disaient que c'était trop profond, trop ci, trop ça, mais finalement, j'ai vraiment trouvé ça intéressant. [...] j'ai vraiment trouvé ça surprenant qu'un bon film comme ça ait été fait par un jeune, j pense qu'il a vingt ans. C'est assez jeune j'trouve pour faire un film avec autant de procédés cinématographiques, pis autant de profondeur. Il a été capable de nous faire vivre toutes les émotions avec ça [...] » (Benoit)

« [...] c'est la première fois aussi que je voyais la mise en scène, pis la réalisation qui m'aurait plus fait comprendre l'histoire, comme l'écran qui s'agrandit ou qui se rapetisse [...] C'est vraiment des passages sans mots qui nous font comprendre des choses. » (Sophie)

« Au niveau de tous les plans et des techniques de cinéma, je trouve que Xavier Dolan a vraiment bien réussi à exploiter le cadrage. » (Zachary)

« J'en ai appris sur le trouble de l'attachement, le TDAH, la mauvaise gestion de la colère et leurs conséquences. » (Véronique)

« Le langage est cru, mais ça représente bien aussi la société québécoise, pis ça fait aussi réaliser qu'on juge par l'apparence. Moi, si j'avais vu Diane dans la rue, avec la façon qu'elle parle, qu'elle s'habille et tout ça, je l'aurais peut-être jugée, mais finalement, je me rends compte que son histoire est super touchante pis c'est une femme comme extraordinaire. » (Marine)

Qualificatifs: Poignant – Drôle – Émouvant – Intense

connaissances ou l'acquisition de savoirs, et d'une réception ou d'une expérience *esthétique* liée à une réflexion, à un bouleversement, à une émotion. Aussi, certain·e·s mobilisent à différents niveaux certains pôles de la citoyenneté culturelle, notamment ceux de la culture et du sujet en relation avec autrui, ainsi que des questionnements de nature sociale, politique et collective.

Un grand nombre d'apprenants-spectateurs et d'apprenantes-spectatrices confient également avoir changé d'idée à propos d'un film au cours de l'expérience. Survenus entre la réaction immédiate des étudiant·e·s et le moment de participer aux discussions, ces changements sont liés à des déclencheurs tels que des recherches et des lectures à propos du film, des réécoutes dans un contexte différent et des échanges avec des pairs ou des membres de leur entourage. Dans le cas où les films étaient vus ou revus à la maison, certain·e·s cospectateurs·trices (copain ou copine, parent, ami·e, etc.) ont dépassé le rôle d'interlocuteurs·trices pour jouer celui de « passeurs ou de passeuses », de vulgarisateurs·trices ou de leaders d'opinion :

[...] Quand je l'ai écouté, quand j'étais en classe et que ça c'est fini, j'étais comme : « Ah ! c'était long pis y s'est pas passé grand-chose ! » Après ça, j'me suis surprise à repenser à ça dans ma soirée, puis les jours qui ont suivi. Et là, j'me suis mise à parler avec ma famille de la crise d'Octobre, pis plein de choses comme ça, pis finalement, j'ai trouvé que j'étais vraiment intéressée par l'aspect historique, tout ça, pis ça m'a vraiment plus marquée que ce que j'aurais pensé au départ. (Marine, à propos des *Ordres*)

Ce sont des lectures et des recherches complémentaires, ainsi que le travail d'analyse réalisé, qui ont entraîné des revirements :

Au début, je voyais ça comme un film comique, comme c'était drôle, un peu léger. Après, en répondant aux questions d'analyse, comme par exemple la question sur le lien entre le réel et le fantastique, la fantaisie, j'avais pas vraiment vu ça et c'est en analysant et en repensant un peu au film que j'l'ai vu, pis ça m'a poussée à réfléchir là-dessus. (Simone, à propos de *La grande séduction*)

Du côté des films que certain·e·s étudiant·e·s avaient déjà vus avant de participer à l'expérience, des changements importants se remarquent concernant la réception :

[...] quand j'ai su qu'on allait écouter ça en classe, là, j'ai regardé la fille qui était assise à côté de moi pis j'ai faite : « Arkkkk, oh non pas ça, pas pour vrai, faut pas que je me retape ce film-là ! », pis finalement, t'sais j'ai vieilli depuis, ç'a comme fait en sorte que je l'ai pas regardé de la même façon, pis je l'ai trouvé vraiment excellent. (Charlotte, à propos de *La grande séduction*)

Creusons davantage l'analyse en nous intéressant aux effets produits par les films (ce que l'analyse des fiches de réception et des échanges produits dans le cadre des groupes de discussion permet de discerner), c'est-à-dire à ce que les étudiant·e·s identifient comme des répercussions de l'expérience du laboratoire de visionnement. S'ils peuvent parfois être liés à un film en particulier, ces effets portent également sur l'expérience vécue de façon plus globale. Neuf types d'effets élargis peuvent être repérés, rejoignant pour plusieurs des dimensions fortes de la citoyenneté culturelle, notamment sur le plan des

pôles culturel et du sujet, bien que le pôle politique se manifeste à certaines occasions.

Tableau 3. Types d'effets élargis.

- Émotions ressenties
- Imprégnation/sidération
- Surprise et étonnement
- Désir de découverte et d'approfondissement
- Réflexion, introspection et production de sens
- Développement d'une volonté d'apprendre
- Identification ou appartenance à une culture commune et partage de préoccupations sociales
- Empathie et ouverture à l'autre
- Sociabilité : rencontres, liens sociaux, échanges

Un premier type d'effets correspond à l'octroi d'une importance et d'une valeur, qu'elles soient plus ou moins positives ou négatives, aux émotions ressenties :

J'suis de nature une quétaine. Mon *chum* haït ça, mais t'sais je juge les films par les émotions qu'ils me font sentir, ça toujours été comme ça. Au-delà de tout le reste, du montage, de la façon que ç'a été tourné pis de toute ça pis de l'histoire, c'est vraiment ce qu'ils me font ressentir. Pis dans ce film-là, j'ai juste eu une vague d'émotions tout le long. (Geneviève, à propos de *La grande séduction*)

J'me suis demandé pourquoi on écoutait un film aussi plate. [...] Je l'ai trouvé tellement long, y'aurait pu faire un court-métrage de dix minutes avec ça, pis on aurait vu les enjeux qu'il voulait nous présenter pis ça aurait été en masse. (Charlotte, à propos d'*Un 32 août sur Terre*)

Moi c'était le film *Mommy*, parce que j'ai vraiment trouvé ça touchant, pis moi ma sœur est TDAH, elle est pas comme le garçon dans le film, mais c'est quand même un problème de comportement que j'ai côtoyé pis je trouvais ça intéressant qu'eux autres essaient de gérer la situation, pis c'était pas facile, vu que c'était une famille monoparentale. Fait que ça m'a vraiment

touchée, pis j'ai trouvé ça triste, pis en même temps j'ai trouvé ça beau de voir tout l'amour que sa mère elle lui donnait, malgré que c'était pas facile.
(Bianca)

Un second type d'effets se traduit par le sentiment de se sentir investi-e, immergé-e, concentré-e, absorbé-e, « embarqué-e » par un film :

J'me suis surprise à repenser à ça dans ma soirée, puis les jours qui ont suivi. Et là, j'me suis mise à parler avec ma famille de la crise d'Octobre [...]
(Marine, à propos des *Ordres*)

La surprise et l'étonnement liés spécifiquement au cinéma québécois déploient un troisième type d'effets. On y repère une plongée dans un univers méconnu, les préconceptions observées par les étudiant-e-s en début de parcours pouvant difficilement provenir d'expériences cinématographiques vécues :

Ça m'a vraiment fait beaucoup apprendre sur le cinéma québécois, j'ai vraiment trouvé ça le *fun* [...] j'étais pas mal centrée sur les films américains. J'me suis dit : « Bon ben, j'pourrais peut-être aborder ça » [...] j'me suis rendu compte que, crime, y a d'autres choses que le cinéma auquel j'étais habituée. (Laurence)

C'que j'ai trouvé quand même assez surprenant, c'est de voir ce que je savais pas de l'histoire du cinéma québécois, que ça commencé avec des films très religieux dans les années 1950, et ben avant aussi, mais surtout dans les années 1960, y a comme eu un déclic avec les films avec une connotation assez sexuelle, j'ai trouvé vraiment ça intéressant parce que la religion était quand même assez forte, pis j'trouvais ça vraiment surprenant de voir ça.
(Benoit)

[...] Je connaissais pas beaucoup le cinéma québécois. J'ai surtout écouté des téléromans québécois plus que des films. Pis j'ai été surprise à aimer ça, j'pensais pas, j'avais beaucoup de préjugés, j'pensais que j'aimais pas vraiment le cinéma québécois, mais j'ai trouvé les films tous assez divertissants. [...] fait que j'trouve que j'ai comme évolué avant et après, là [...]. (Bianca)

Un quatrième type d'effets, poursuivant le précédent, traduit le désir de découvrir ou de revoir des films québécois, d'approfondir sa relation au corpus filmique québécois, voire de développer une certaine cinéphilie autonome. Les propos suivants sont particulièrement éloquents :

Parce que j'ai toujours été plus du genre science-fiction, fantaisie et compagnie, en québécois, ça se faisait moins, on s'entend, fait que j'étais plus allée vers des films américains et des choses comme ça. Mais là, ça me donne plus le goût d'aller vers ce petit côté-là, parce que le côté historique, la recherche ou le côté plus sentimental ou assez intense, comme dans *Mommy*, ça, j'ai vraiment aimé ça, pis j'm'étonne de pas avoir été l'voir avant [...] avec ces deux derniers-là [*Mommy* et *La grande séduction*], ç'a vraiment bien bouclé. En finissant avec ça, ça m'a redonné foi là-dedans, ça m'a redonné le goût de découvrir [...]. (Geneviève)

Avant le cours, j'étais pas attachée à la culture québécoise parce que je regardais pas vraiment de films québécois, à part des séries, mais là avec les films qu'elle nous a montrés, surtout *Mommy*, je me suis rendu compte qu'on avait vraiment des cinéastes talentueux québécois, pis ça m'a donné le goût, dans le futur, d'en écouter par moi-même. (Véronique)

La rencontre avec les films peut également provoquer le développement d'une réflexion générale portant sur soi et le monde. Les répercussions se situent alors sur les plans de la réflexion, de l'introspection et de la production de sens :

Puis tout le long, tu cherches à comprendre, mais dans le fond, il n'y a rien à comprendre. C'est juste la vie, c'est ça. Mais ça me rejoint en même temps, parce que je ne sais pas ce que je vais faire de ma vie. Je n'ai pas le goût que ce soit ça ma vie. (Barbara, à propos d'*Un 32 août sur Terre*)

Pis je trouvais que c'était quasiment exagéré, sur le coup c'était le fait de digérer ça qui était dur. Mais en prenant un peu de recul, en y repensant pis juste en relisant mes notes que j'avais prises dessus, j'me suis rendu compte de toutes les réflexions qu'on pouvait faire sur le film pis sur tout ce que ça amenait. À ce moment-là, j'ai vraiment réalisé que j'appréciais ces

points-là, t'sais, tous les aspects de réflexion sur la place de la femme puis de l'homme, sur le lien entre la sexualité et les relations amoureuses, sur toutes ces choses-là. De voir la réflexion qui était faite là-dessus [...]. (Geneviève, à propos du *Déclin de l'empire américain*)

[...] [J]e trouve que dans les films québécois, on voit beaucoup plus l'évolution psychologique justement d'une personne et on voit beaucoup plus des choses normales. C'est ce qui fait que ça se rapporte beaucoup plus à nous en général et c'est ce qui fait que nous, on peut l'adapter à notre situation, parce que c'est pas du contenu qui est vague, pis qui est juste tiré dans les airs. C'est du contenu qui est un peu du pareil au même, mais ce sont des notions psychologiques et ça permet d'apprendre plus de choses et c'est beaucoup plus profond comme film que de se dire : « J'écoute un film juste pour me divertir ». Moi je trouve que ce qui est le *fun*, c'est justement de se faire réfléchir aussi. (Zachary)

Pis ça faisait en sorte que la fin, je la voyais pas venir du tout, j'étais juste vraiment concentrée dans l'histoire pis j'me demandais même pourquoi le réalisateur avait fait ces choix-là. J'étais plus, dans un sens, dans la réflexion, contrairement au divertissement. (Juliette, à propos de *Mommy*)

Assez proche de l'effet précédent, le développement d'une volonté d'apprendre et d'acquérir des connaissances se manifeste par la présence d'une curiosité qui déborde l'entrée filmique initiale :

[...] les films peuvent t'apporter des connaissances générales, mais ils peuvent aussi t'apporter un petit éclair de génie qui te donne envie d'apprendre. Élise, tu disais que t'avais jamais entendu parler de la crise d'Octobre, j'imagine que si t'avais pas vu ce film-là, t'aurais pas eu envie d'aller sur Internet chercher sur ça, ça t'amène une certaine curiosité à vouloir aller plus loin, à nourrir tes connaissances, à aller plus loin que ce qui t'est présenté à l'écran. (Hanna, à propos des *Ordres*)

Des effets d'identification ou d'appartenance à une culture commune ainsi que le partage de préoccupations sociales et/ou collectives composent un sixième type de répercussions. S'identifier ou se reconnaître dans un film,

par le biais de personnages ou de situations, en constituent des manifestations empiriques :

Ils parlaient vraiment des vraies choses de la vie pis qu'on va peut-être plus s'identifier facilement à un personnage, contrairement aux films américains où c'est souvent un rêve ou un fantasme un peu. (Juliette, à propos de *Mommy*)

Moi, en fait, mon intérêt, au début du cours, était modéré, je connaissais pas grand-chose, pis avec la découverte des films qu'on a vus, soit dans le cours ou soit qui avaient été recommandés, j'ai vraiment, vraiment eu un gain d'intérêt. Ça été mentionné, mais le fait de pouvoir se relier avec les personnages, du fait que ça soit notre langue pis notre milieu de vie, j'trouve que ça donne une dimension de plus que je trouve pas dans les films américains. Même si c'est très bon, le cinéma américain, mais les films sont traduits souvent, pis c'est pas la même relation qu'on a avec le film. Ça, j'ai trouvé ça intéressant du cinéma québécois. (Hubert, qui a ensuite précisé que « se relier » signifie pour lui « s'identifier et s'attacher à »)

[J]e trouve que j'ai comme plus un sentiment d'appartenance au Québec, je sais pas, j'trouve que vu qu'ils parlent notre langue, avec l'accent, on se rejoint plus à eux et aux personnages mais c'est ça, fait que mais là, j'ai un intérêt, j'en avais aucun, pis là, j'en ai un peu. (Mercedes)

Ils sont vraiment allés chercher des points que la plupart des cinéastes vont pas chercher pis y'ont pas hésité à franchir des limites que certains cinéastes veulent pas franchir, pis moi aussi dans ma famille y'a beaucoup de problèmes de santé mentale, fait que j'me suis reliée par rapport à ça. C'est venu me toucher. (Aurélie, à propos de *Mommy*)

Deux répercussions évoquent enfin des éléments associés à la relation du sujet avec d'autres individus signifiants. Il s'agit d'abord d'effets d'empathie et d'ouverture à l'autre, ce que manifeste la possibilité de s'ouvrir à la réalité d'autrui :

Ça m'a touchée, mais au contraire, parce que moi, j'ai jamais vu une personne agir comme ça, pis j'me dis : « Okay, y a vraiment des gens qui ont des troubles comme ça », pis c'est intense, là. T'sais, moi je suis une personne

super calme, dans ma famille on est tous vraiment posés, là je vois ça pis je suis comme: «Okay!» Ça me fait réaliser qu'y a du monde qui vivent ça [...]. C'est ce qui m'intéresse, de voir la réalité des autres personnes. (Barbara, à propos de *Mommy*)

Il s'agit en outre des effets concernant la sociabilité, les rencontres, les liens créés avec d'autres personnes. Les films représentent alors des vecteurs d'échange, de dialogue ou de rapprochement, avec un-e collègue de classe, un-e enseignant-e, un-e ami-e ou un membre de la famille :

J'ai trouvé que les Québécois aussi étaient capables de faire des bons films, à comparer aux films américains, pis j'ai trouvé que c'était le *fun* d'être Québécois en voyant ça [...]. [À] chaque film que j'écoutais, j'en parlais souvent avec mes parents, au souper, pis je trouve que c'était le *fun* d'en parler. (Hubert)

Avant, j'écoutais beaucoup des films des années 1960, j'ai reçu de mon grand-père le coffret de Charlie Chaplin, on est des grands cinéphiles, on parle beaucoup des films et des époques, c'est plus ce qui m'intéressait. C'est pour ça que d'un point de vue relationnel, j'ai pu partager avec mon grand-père des films que lui, y'avait pas vus, qui sont plus d'actualité, comme lui y'a pu m'en partager. Pis y'a aussi le fait que ma mère, ma sœur, elles, elles sont zéro cinéphiles, fait que quand j'leur en parlais ou quand je leur expliquais, ça leur donnait justement le goût d'les voir de la façon dont moi je percevais les films. Fait que, ç'a fait évoluer ma relation un peu avec mon grand-père pis dans ma famille. (Juliette)

Un pas analytique additionnel peut être accompli en examinant les retombées et répercussions élargies et de plus longue durée touchant la sphère pédagogique des apprentissages et des compétences. Les apprenant-e-s ont-ils-elles appris quelque chose? Dans quelles disciplines ont-ils-elles remarqué des gains pédagogiques? Quelles sont les répercussions, actuelles ou appréhendées, de ces apprentissages sur leur parcours scolaire ou leur éducation en général? Trois champs de savoirs peuvent être identifiés: 1) cinéma, 2) histoire et sciences sociales, 3) connaissances transférables et culture générale. Un premier champ concerne spécifiquement les connaissances portant

sur le cinéma, qu'il s'agisse du langage cinématographique ou du cinéma québécois :

Y'a aussi le langage cinématographique qu'on a pas mal appris en classe que j'savais aucunement. (Tommy)

Aussi les plans, les échelles de plans, tout ça, je connaissais vraiment rien pour ce qui est du cinéma. (Mercedes)

Les éléments théoriques, c'est plus ça qui [m] » a aidée à la compréhension du cinéma. (Caroline)

Ben comme les autres l'ont mentionné avant, c'est surtout sur l'histoire du cinéma québécois depuis le début. Je savais vraiment rien, pis j'ai surtout appris là-dessus, sinon ben plusieurs films que je connaissais pas ou que j'avais entendu parler pis que j'avais jamais vus. Ça m'a permis de me donner une bonne idée du cinéma québécois, pis de voir aussi un genre de *pattern* entre les films. [...] Comme des fois des thèmes [...]. (Tim)

Un second champ porte sur les connaissances en histoire et en sciences sociales. On repère ici un ensemble de référents touchant notamment à la société québécoise, qu'ils soient de nature historique, anthropologique, sociologique ou politique :

[...] j'savais pas qu'il y avait eu cette période-là, quand même assez sombre du Québec. J'pensais vraiment pas que ça s'était passé, une période de même au niveau historique, ça m'a donné une connaissance. (Laurence, à propos des *Ordres*)

La dernière chose que j'ai vue à l'école par rapport aux Québécois, c'étaient les Canadiens français dans le temps des autochtones pis toute, là. Parce que je suis en sciences de la nature, j'ai pas eu de cours d'histoire depuis que je suis au cégep. Fait que moi, tout ce qui a trait à la culture québécoise, c'était zéro pis une barre. Même la crise d'Octobre, je savais même pas c'était quoi. Fait que les films, ça m'a vraiment appris sur l'identité québécoise qui est plus proche d'aujourd'hui, là. (Aurélie)

J'ai appris sur ce qui est historique [...]. Moi, j'aimerais ça pouvoir retourner dans le passé pour voir comment c'était; les films permettent de voyager de cette façon-là. (Hanna)

J'ai surtout découvert une facette plus poussée, plus profonde du cinéma québécois, qui fait vraiment réfléchir pis j'ai ben aimé ça de réussir à découvrir une parcelle d'histoire à travers ça. J'ai souvent été du genre: « L'histoire, ça rentre pis ça sort après l'examen. » Mon cerveau faisait un « vide la corbeille », mais finalement, ça m'a aidée à justement me rappeler des notions pis à m'amener à réfléchir. (Geneviève)

Moi, j'ai aimé *La grande séduction* [...] j'ai trouvé ça ben *funny*, mais admettons qu'y avait un côté plus sérieux où on était capable de voir ce qui se passe en région, pis avec les gens qui déménagent en ville pour avoir d'la *job* pis les autres qui se ramassent un peu sur le chômage [...]. (Kathryne)

Dans le fond, j'en ai vraiment appris sur le cinéma québécois, pis j'savais pas qu'y avait des films qui reflétaient vraiment des aspects de notre société dans le fond. De la société québécoise. Pis j'ai trouvé ça vraiment intéressant que dans le cinéma québécois, on mette une partie de notre société, justement. (Aurélie)

Les gains pédagogiques qui ne sont pas liés à des thématiques spécifiques et qui concernent la consolidation d'une culture générale ou l'acquisition de connaissances transférables constituent un troisième champ d'apprentissages :

C'était original, mais pas dans mon centre d'intérêt. Donc, un peu ennuyant. Pour les impacts, c'est de la culture générale, il est intéressant de voir différents types de films. J'ai perçu un lien avec le cours de littérature québécoise abordant le mouvement de pensée dans les années 1970. (Simone, à propos de *Rouli-roulant*)

Moi, c'est juste que je me suis rendu compte que j'aimais vraiment ça analyser, la morale mettons, le message qu'il y a derrière, en plus, là, je peux

ajouter plein d'éléments théoriques, alors finalement, c'est pas reposant regarder un film ! Avoir ce nouveau point de vue-là, c'est encore plus enrichissant, parce qu'on va au-delà de ce qui t'est présenté et tu cherches à aller plus loin. (Hanna)

Par le biais de la mobilisation de ces trois champs de savoirs, les étudiant·e·s convoquent aussi bien des aspects d'éducation « au » cinéma que des éléments « par » le déploiement de celui-ci, les deux sphères coexistant de façon complémentaire. Dans ce processus, le sens même du mot « intéressant » accolé à une œuvre semble se transformer au fil des semaines de laboratoire, passant de « plaisant », « divertissant » à « utile, formateur, éclairant, riche », ces dimensions devenant plus explicites, non pas en raison des films en tant que tels mais de la nature du rapport plus réflexif et critique tissé par les étudiant·e·s avec les œuvres. Les deux pôles de la culture (le cinéma) et du sujet, en relation avec d'autres personnes et d'autres référents, notamment collectifs, se déploient ici. Le pôle du politique se manifeste également, quoique de façon moins forte, par l'entremise de certaines dimensions liées notamment à l'histoire de la société québécoise d'une part, à des thématiques et enjeux saillants (les jeunes, les régions, la santé mentale, etc.) de l'autre.

Discussion : relation au cinéma et médiations cinématographiques

L'expérience du ciné-club montre que, malgré le manque de connaissances ainsi que le faible intérêt initial des participant·e·s concernant le cinéma québécois, l'exposition à celui-ci dans un contexte institutionnel éducatif génère un gain d'intérêt. À la fin de l'expérience, les étudiant·e·s réfractaires au cinéma québécois sont beaucoup moins nombreux·euses que celles et ceux qui se disent prêt·e·s à en revoir ou qui se qualifient d'adeptes, ce qui n'évacue aucunement la présence de personnes pour qui l'expérience fut jugée négative⁵⁶. L'ensemble de l'expérience a modifié le regard initialement posé. Surtout, la recherche a permis de saisir et de comprendre de façon détaillée la nature de cette relation.

Dans ce cadre, la faible fréquentation de ce cinéma n'est pas nécessairement associée à un désintérêt intrinsèque, à une fermeture *a priori*, mais en partie à une méconnaissance et/ou à l'absence d'établissement d'un rapport à ce cinéma. Si certain·e·s manifestent un dégoût, plusieurs mettent plutôt de l'avant une absence de goût, donc implicitement ou explicitement un réel

potentiel d'ouverture. La présence de profils omnivores favorisant un certain éclectisme des goûts pourrait d'ailleurs potentiellement être favorable à la fréquentation du cinéma québécois. Cela étant, les raisons de l'absence d'établissement d'un tel rapport, ou à tout le moins de sa faible présence, gagneraient à être investiguées. Les groupes de discussion ont par ailleurs offert des moments propices pour demander aux participant·e·s comment elles·ils percevaient le rapport qu'entretiennent les jeunes de leur génération avec le cinéma québécois. Leurs perceptions convergeaient vers l'idée que, à l'exception de certains films plus dynamiques ou de comédie, le cinéma québécois soulève rarement les passions. Sa méconnaissance, sa relative invisibilité par rapport aux superproductions américaines et son inaccessibilité sur les plateformes populaires ressortent dans le discours des participant·e·s :

J'ai trouvé intéressant de voir des films pas méconnus, mais mettons comme *La grande séduction*, les jeunes, moi j'trouve qu'on n'en entend pas vraiment parler. Pis j'ai trouvé ça autant intéressant qu'un film de comédie américaine. J'ai même trouvé ça meilleur, parce que c'est plus avec notre langage, notre culture pis tout ça. (Benoit)

Aussi, l'étude indique globalement qu'une majorité des jeunes ont une réaction positive ou très positive lorsqu'on leur propose l'idée que le cinéma québécois puisse s'inviter dans une classe. Diverses répercussions éducatives et pédagogiques ont été relevées, auxquelles le caractère répété des expériences de rencontre avec divers films québécois a potentiellement contribué⁵⁷. Ces effets élargis sont corroborés et développés par les professeur·e·s rencontré·e·s dans le cadre d'un autre volet exploré par la recherche⁵⁸, qui a permis d'identifier des répercussions de quatre ordres :

- 1) Celles liées à l'éducation culturelle, artistique et cinématographique (développement d'une curiosité culturelle et découverte d'œuvres et de cinéastes québécois; perfectionnement d'une capacité d'analyse de l'image et du langage cinématographique; développement d'un regard critique et/ou sensible devant l'image; possibilité de nouer un dialogue avec des artistes pouvant devenir des modèles pour les étudiant·e·s);
- 2) Celles liées à la connaissance de soi, de l'autre et de la société (développement de connaissances et meilleure compréhension d'enjeux

sociaux et politiques; ouverture d'un débat et échange de points de vue; intégration facilitée des étudiant-e-s, en particulier les néo-Québécois; soutien des étudiant-e-s sur le plan identitaire; développement de l'empathie, de l'ouverture à l'autre et du vivre-ensemble; encouragement du sens des responsabilités et de l'organisation);

- 3) Celles liées à la création et à l'expression (développement d'une expertise technique en cinéma; appel à devenir diffuseur de culture);
- 4) Celles associées aux apprentissages et à la réussite scolaire (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; arrimage de la théorie à des études de cas; mémorisation améliorée grâce à l'émotion).

L'analyse des données nous apprend également que les apprenant-e-s n'ont pas été passifs-ves durant cette expérience à la fois individuelle et collective, mais sont plutôt demeuré-e-s attentifs-ves à l'effet que ce cinéma produit sur eux-elles et ont réfléchi à leurs postures de spectateurs-trices. Des réponses efférentes (ce que le film apprend, en quoi il est utile) se croisent à des réponses esthétiques (ce que le film fait ressentir, quelles impressions, questionnements ou réflexions émergent). Les dimensions herméneutique, maïeutique, dialogique et collaborative du dispositif du ciné-club montrent ici les bénéfices d'une transmission culturelle qui 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 culturels (développement de « l'intérêt pour » et d'un « rapport à⁵⁹ » plutôt que strictement de « connaissances sur »). Dans cette perspective, sont posées la légitimité et la pertinence d'une posture interprétative sensible aux questions (même implicites) proposées par une œuvre filmique qui, au-delà du style et du contenu nécessairement situés historiquement, peuvent être pertinentes pour les contemporains. À rebours, cette posture est aussi attentive aux questionnements (identitaires, etc.) que les jeunes peuvent avoir et qui sont susceptibles de trouver des échos dans un film particulier. Des étudiant-e-s soulignent à leur façon l'importance de l'établissement de cette relation :

Je trouvais ça intéressant justement qu'on puisse dire notre opinion, puis analyser les films, alors que mettons, quand on lit un roman en français,

c'est: «Qu'est-ce que l'auteur a voulu démontrer?» et non: «Qu'est-ce que vous en pensez de ce roman-là?» J'ai vraiment trouvé ça intéressant.
(Simone)

Ces considérations fournissent une occasion de repenser la posture de l'enseignant·e lorsque la dimension culturelle est impliquée. Alain Bergala emprunte les mots de Serge Daney pour parler du « passeur », rejoignant également l'idée fondatrice de « passeur de culture » chez Jean-Michel Zakhartchouk⁶⁰. Le passeur serait un « accélérateur de pensée », dans la mesure où il propose des pistes d'analyse et des ponts entre les éléments de sens⁶¹. Le rôle de l'enseignant·e serait alors, dans un tel cadre socioconstructiviste, de guider, d'accompagner et d'encadrer. Même si la présentation du film s'effectue généralement de façon plus verticale, dès le début de la projection un espace est proposé aux étudiant·e·s pour leurs ressentis, leurs observations et leurs réflexions. Lors de la période d'échange, c'est l'horizontalité qui prime: la transmission se réalise grâce à la participation et à la contribution de chacun·e. Ce partage de points de vue suscite un engagement chez l'étudiant·e et la·le place en situation où elle·il doit tantôt écouter, tantôt s'exprimer, et où elle·il est acteur·trice de la situation. Les étudiant·e·s soulignent la pertinence de l'espace de discussion ouvert par le projet, pointant de la sorte les dimensions intersubjectives et démocratiques de la citoyenneté culturelle :

C'est toujours plaisant d'avoir une bonne discussion avec quelqu'un, je trouve ça poche de parler avec quelqu'un qui a pas de connaissances générales, c'est l'*fun* de pouvoir s'entre-éduquer, en parlant de ta perception des choses, versus la perception des autres. Je pense qu'avec des connaissances générales, on peut se relier à d'autres points de vue. Et débattre de ces points de vue, c'est plaisant, selon moi. [...] parce que c'est le fun de se faire une idée et d'ensuite débattre et échanger avec les autres. Ça m'a aidé au niveau de ma santé? Non, mais j'ai trouvé ça plaisant, alors ça m'a aidé au niveau de mon bonheur. (Zachary)

Ça pourrait être utile à l'école comme dans ta vie en général, de juste avoir une discussion qui a du sens, par rapport à ce que tu as perçu dans un film [...] On le sent, dans le cours, qu'il y a des gens qui sont pas intéressés mais, moi, ce matin, ce qui a été marquant c'est de me dire: « Okay, je

m'en vais participer à un groupe de discussion » qui techniquement ne vaut pas de points, mais c'est intéressant d'avoir l'opinion d'autre monde sur votre recherche, comment vous avez senti ça et ce que ça vous a apporté, au niveau juste des connaissances, même si ton opinion change pas, parce que c'est pas dans tous les cours que tu peux avoir la chance de faire ça. (Hanna)

Ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que justement c'est un cours où on nous laissait vraiment avoir notre propre interprétation, selon nos valeurs, nos goûts, nos intérêts pis toute ça. Des fois, dans certains cours, la vision du prof est pas neutre fait que souvent, dire ses goûts, ses intérêts, ça l'influence notre propre opinion, donc j'ai trouvé vraiment que dans le cadre de la recherche et du cours, c'était vraiment intéressant parce qu'on pouvait vraiment se faire nos propres opinions selon nous-même, selon ce qu'on aime. On a eu des informations mais ça aidait juste à approfondir notre propre réflexion au lieu de se faire dire sur quoi réfléchir. (Sophie)

Certaines personnes ont d'ailleurs suggéré de remplacer les plénières post-projection ou les activités de prises de notes (calepin d'observations) par un recours plus fréquent aux petits groupes de discussion, à même la classe. Dans ce sens, la demande pour la création d'espaces dialogiques provient des jeunes mêmes :

Comme suggestion, après avoir vu un film, la prof pourrait nous laisser dix ou quinze minutes pour qu'on en parle en petits groupes. Pour qu'on discute, entre nous, sur ce qu'on a trouvé important, qu'on débâte, qu'on argumente, qu'on échange. Je pense que ça serait bien, car le monde est mal à l'aise de lever la main et de répondre devant tout le monde, moi j'irais dans ce sens-là... (Aube)

Cet espace dialogique, notamment dans le cadre des groupes de discussion, se déployait fréquemment autour des interventions des un·e·s et des autres, comme illustré ici, éclairant de la sorte le processus en question :

Hanna (suite) : Si tu regardes le film en te disant que c'est poche, ou que tu fais d'autres choses, ça marche pas, mais sinon, si tu t'ouvres, le fait d'être en classe, de devoir prendre des notes sur ce qui te semble important, tu

développes ton esprit d'analyse et ton esprit critique, par le biais des films.

[...]

Élise: D'être capable d'expliquer ce que tu ressens aussi, la crise identitaire, sans film, c'est un peu plus difficile. Souvent, tu peux te retrouver dans les personnages. Si tu vois pas de films, ou si les sujets sont tabous, c'est ça qui est l'*fun* dans les films québécois, c'est que ça aborde souvent les tabous, ce qu'on entend pas dans la société, mettons le TDAH, comme dans *Mommy*, ça fait pas très longtemps qu'on en parle, pis qu'on le dénonce, je trouve ça important, parce que là ça permet aux gens de s'identifier. C'est peut-être extrême son affaire, mais reste qu'on peut se voir dans les personnages et c'est vraiment important. Et pour avoir un modèle à suivre...

Hanna: Ou se sentir moins seul...

Élise: Oui!

Ce projet pointe en outre l'importance des médiations qui peuvent être déployées entre un individu et un film, soit ce qui accompagne et met en relation les jeunes et les œuvres: projections-discussions, activités en classe et hors classe, etc. Car le dispositif mis en place empruntait plusieurs caractéristiques des médiations culturelles entendues plus largement: accès à des œuvres (accessibilité), établissement d'une dynamique participative avec les participant·e·s, accent placé sur le processus même de la rencontre résultant de la mise en relation entre contenu culturel et personnes porteuses de goûts, de profils et de savoirs variés⁶². Cela rejoint les considérations de Jolanta Sujecka-Zajac évoquant, dans un contexte d'enseignement, le passage d'un paradigme normatif et monologal à un paradigme dialogal débouchant sur la médiation⁶³. S'il importe à cet égard que les films québécois soient présents sur une multiplicité de dispositifs de diffusion, des salles de cinéma aux plateformes de visionnement en ligne⁶⁴, ces médiations apparaissent cruciales dans le développement initial et durable de l'intérêt pour le cinéma québécois. Dit autrement, la présence d'un contenu ne suffit pas: des médiations sont requises qui interpellent les apprenant·e·s tout en leur permettant de s'y déployer à leur façon. Aussi, malgré certains biais méthodologiques liés à la présente étude (intérêt plus marqué initialement pour le cinéma québécois de la part de certain·e·s participant·e·s comparativement à la population étudiante générale), ces médiations ont joué un rôle important dans le déploiement de la relation des jeunes à ce cinéma.

Cette dimension des médiations cinématographiques, dont l'étude gagnerait à être développée⁶⁵ et en lien avec laquelle plusieurs cas empiriques pourraient être analysés⁶⁶, ouvre des questionnements importants, notamment du côté des dispositifs. Ainsi, quelles plateformes ou quels outils mettre en place afin non seulement de créer la relation mais aussi de stimuler la poursuite de la rencontre ? Comment susciter les conditions favorisant différentes modalités de participation des apprenant·e·s ? Qui plus est, si notre étude a montré les répercussions à court terme, qu'en est-il du plus long terme et de la pérennité des effets ? Une analyse longitudinale des processus de réception et de médiation filmiques demeure à cet égard à envisager ; il s'agit d'un questionnement porté notamment par la cinéaste Micheline Lanctôt dans le cadre du Prix collégial du cinéma québécois, dont elle est la marraine : quelles traces de ces médiations restera-t-il cinq ou dix ans après la rencontre⁶⁷ ? Dit autrement, qu'advient-il de ce regard ? Se transforme-t-il en habitude ? Observe-t-on une forme d'autonomisation dans le rapport au cinéma et à la culture ? Faut-il une forme de récurrence des activités de mise en contact ? Il peut s'avérer pertinent à cet égard de constater la création au Cégep Garneau (peu de temps après la réalisation du présent projet de recherche, en 2019) du Ciné-Club, qui permet aux étudiant·e·s non seulement de participer aux visionnements de films et aux discussions, mais aussi de s'investir dans la sélection de la programmation et la coordination de l'événement, de discuter avec des cinéastes et artisans du cinéma québécois, ainsi que parfois de prendre part à des formes de création vidéographique. Ce ciné-club favorise de surcroît une ouverture à la communauté élargie (ami·e·s, famille, résident·e·s du quartier), l'ensemble du dispositif n'étant pas sans évoquer plusieurs aspects rejoignant l'idée d'espaces de citoyenneté culturelle.

Enfin, cette ouverture du côté des médiations cinématographiques et culturelles force à reconsidérer le rôle des processus classiques de légitimation cinématographique. Notre étude indique à cet égard que les jeunes semblent très peu influencés par les diverses instances de légitimation culturelles (les cotes de Mediafilm ou les critiques de journaux, par exemple). Ces enjeux de découverte, de prescription et de légitimité gagneraient à être creusés auprès des jeunes publics, notamment dans le contexte des environnements numériques.

Poursuivant l'idée, loin d'être récente au Québec, d'un possible maillage de l'éducation et de la culture (notamment cinématographique), cette étude

montre, avec toutes les précautions et limites méthodologiques énoncées précédemment, que l'environnement collégial est devenu, pour les étudiant·e·s participant au laboratoire de visionnement, un lieu d'éveil artistique, d'affûtage de leur sens critique, de sociabilité et de développement de leur personnalité culturelle. L'exploration et la fréquentation des films, ainsi que l'ensemble des outils de médiation proposés, en permettant une meilleure connaissance du cinéma québécois et en suscitant la création d'un espace de discussion et d'échange, ont permis de comprendre certaines dimensions de la relation établie par les jeunes avec ce cinéma. Des gains pédagogiques au sein de multiples disciplines (connaissances, capacités d'analyse, d'expression d'un point de vue, d'écoute et de discussion collective, etc.), cohabitant avec plusieurs retombées élargies (compréhension de soi et réflexions identitaires, discussions et échanges de nature intersubjective, émotive et intellectuelle, posture réflexive concernant la société, notamment québécoise, découvertes, etc.) ont été relevés par l'ensemble des participant·e·s, y compris les réfractaires. Ce faisant, tant les dimensions efférentes et esthétiques que les trois pôles de la citoyenneté culturelle ont fourni des pistes interprétatives pertinentes afin de comprendre le déploiement de ces dynamiques, aussi bien institutionnelles qu'extra-institutionnelles.

Ainsi, paradoxalement, deux « anciens » dispositifs éducatifs et culturels, à savoir la salle de classe et le ciné-club, apparaissent dans le contexte actuel, marqué notamment par l'enjeu de la découvrabilité des contenus culturels québécois au sein des environnements numériques (présence et accessibilité d'une diversité de films sur les plateformes, entre autres), comme étant éminemment alternatifs et différents des autres dispositifs. Le laboratoire de visionnement a en outre eu des répercussions à l'extérieur de la salle de classe : nous avons observé qu'au fil de l'expérience, près du tiers des participant·e·s ont visionné du cinéma québécois dans la sphère extrascolaire, de manière spontanée et libre, et qu'elles·ils ont généralement apprécié les films vus.

Il serait intéressant de poursuivre le travail entrepris du côté des freins, empêchements et obstacles exprimés par les jeunes concernant leur relation au cinéma québécois, voire des rapports conflictuels générés. Des situations manifestant une présence accrue du pôle politique de la citoyenneté culturelle en lien avec le cinéma (projets de création vidéo ou ateliers de discussion associés à des enjeux sociaux et politiques, par exemple), dont les contours

ont été sommairement abordés ici, pourraient aussi être étudiées. Il serait également pertinent de considérer plus largement le réseau des établissements collégiaux, d'autres contextes éducatifs (pensons aux niveaux primaire et secondaire) et d'autres dispositifs (les festivals et plateformes de vidéo à la demande comportant une dimension liée aux jeunes, par exemple). La présente recherche illustre finalement la pertinence de considérer de façon imbriquée les dimensions esthétique (le film, la culture), éducative, pédagogique et sociopolitique des jeunes en société.

Notices biographiques

Marianne Gravel est professeure au département d'histoire de l'art et de cinéma du Cégep Garneau. Elle a réalisé une dizaine de courts-métrages et ses recherches universitaires ont porté sur le cinéma québécois, plus précisément sur le cinéma documentaire de Gilles Carle (*Le cinéma documentaire de Gilles Carle [1961-1999]: portrait d'un parcours éclectique*, mémoire de maîtrise, 2012). Elle a récemment piloté une recherche subventionnée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, menée conjointement avec l'INRS (Marianne Gravel, Christian Poirier et Laurent Pelletier, 2019, *Le cinéma québécois dans l'environnement collégial: le potentiel éducatif d'un patrimoine cinématographique commun*, Cégep Garneau/INRS). Les innovations pédagogiques ainsi que les questions de transmission et de médiation culturelles l'intéressent beaucoup. Elle participe au projet de recherche cinEXmedia *Contribuer au bien-être à l'ère des écrans*.

Christian Poirier est professeur à l'Institut national de la recherche scientifique - Urbanisation Culture Société. Titulaire de la Chaire Fernand-Dumont sur la culture, il est membre de l'Observatoire des médiations culturelles et directeur de la collection Monde culturel aux Presses de l'Université Laval. Ses recherches s'intéressent à la participation culturelle, à la citoyenneté culturelle, aux médiations culturelles ainsi qu'aux institutions culturelles et à l'action publique en culture.

Notes

1. Le réseau collégial constitue au Québec le premier niveau de l'enseignement supérieur (précédé par les études secondaires), comportant des programmes d'études préuniversitaires (environ deux ans) et techniques (environ trois ans) menant au diplôme d'études collégiales ainsi que des formations courtes conduisant à une attestation d'études collégiales.

2. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), Enseignement collégial* (Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), 2.
3. Kim Décarie, *L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises*, mémoire de maîtrise (Montréal: Université de Montréal, 2011), i.
4. Prix collégial du cinéma québécois, *Mémoire déposé dans le cadre des consultations sur le renouvellement de la politique culturelle du Québec* (Montréal: avril 2016), 12.
5. Parmi ceux-ci, notons L'OEIL CINÉMA, qui s'adresse aux élèves du niveau secondaire et dont le but est de conscientiser les jeunes à l'art cinématographique. Le Carrousel du film, basé à Rimouski (organisateur du Carrousel international du film de Rimouski dédié au cinéma jeunesse), offre aussi des ateliers de découverte du cinéma d'ici et d'ailleurs dans les classes des niveaux primaire et secondaire. S'ajoutent à cela les tournées régionales de Québec Cinéma (le Lab) et les projections/ateliers de CinÉcole (Mediafilm) qui favorisent un contact direct avec le cinéma québécois en milieu scolaire ou en salle. Le matériel pédagogique produit par divers organismes est également à signaler: l'Office national du film aurait rédigé plus de 6 000 guides pédagogiques (voir Kim Décarie, *L'éducation cinématographique*, 72), tandis que L'OEIL CINÉMA et l'ACPC [Association des cinémas parallèles du Québec] ont publié (parmi d'autres documents) le guide d'analyse filmique *Pour la suite du film* en 2018.
6. Prix collégial du cinéma québécois, *Mémoire déposé dans le cadre des consultations sur le renouvellement de la politique culturelle du Québec*, 12.
7. En 2014, l'enquête réalisée par le ministère de la Culture et des Communications révélait que 1,1 % des jeunes de 15-24 ans disaient visionner surtout des films québécois alors que 19,3 % déclaraient n'en regarder jamais. Pour les autres recherches citées, voir: Association des cinémas parallèles du Québec, *Rapport d'enquête sur les jeunes Québécois et le cinéma* (Montréal: L'Association, 1985); Louise Spickler, *Étude sur les jeunes et le cinéma* (Montréal: Institut québécois du cinéma, 1992); Andrée Letendre, *L'éducation cinématographique au Québec: préparer les auditoires de demain* (Montréal: Institut québécois du cinéma, 1992); Ministère de la Culture et des Communications, *Les pratiques culturelles au Québec en 2014, recueil statistiques. Volume 1. Groupes sociaux* (Québec: Ministère de la Culture et des Communications, 2014); Québec Cinéma, *Accessibilité aux œuvres et aux produits culturels, sensibilisation des nouveaux publics: des enjeux fondamentaux pour la nouvelle politique culturelle*, mémoire déposé par Québec Cinéma dans le cadre du Renouvellement de la Politique culturelle du Québec (2016).
8. Nathalie Lacelle, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse de doctorat (Montréal: Université du Québec à Montréal, 2009); Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin, «La littératie médiatique à l'école: une (r)évolution multimodale», *Globe*, 16.1 (2013): 71-90; Kim Décarie, *L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises*, mémoire de maîtrise (Montréal: Université de Montréal, 2011); Amélie Lemieux, «Moments de réception en lecture et en spectacle: le cas d'Incendies au cégep», *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale (R2LMM)*, n° 3, «L'écriture numérique à l'école: nouvelles textualités, nouveaux enjeux» (2016); Caroline Martin, *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 (Montréal: Université Concordia, 2019).

9. Cet article découle d'un projet de recherche mené dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA 2018-2019), financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Voir Marianne Gravel, Christian Poirier et Laurent Pelletier, *Le cinéma québécois dans l'environnement collégial: le potentiel éducatif d'un patrimoine cinématographique commun* (Québec: Cégep Garneau, 2019), <https://espace.inrs.ca/id/eprint/9721/> (dernière consultation le 2 août 2022).
10. Notre réflexion s'inscrit dans un cadre intégrant aussi bien l'enseignement « du » cinéma (le cinéma comme forme artistique, visuelle et sonore, langage et récit cinématographiques, relations internes de signification, analyse des images en mouvement, dimensions esthétiques, culture cinématographique, aspects historique, socio-économique et technologique, politiques cinématographiques) que « par » le cinéma (relations externes de sens établies entre le film et ses contextes historique et contemporain, culturel, social et politique, le cinéma comme discours portant sur le monde où se croisent idées, thèmes, représentations). Voir Christel Taillibert, « Penser l'accompagnement éducatif cinéophile dans un environnement numérique », *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 31 (2021): 75-96.
11. Damien Malinas et Stéphanie Pourquoiier-Jacquin, « Prendre son autonomie cinéphilique... Les pratiques cinématographiques des étudiants », dans *Construire son identité culturelle*, sous la direction de Louis Basco (Paris: L'Harmattan, 2014), 76.
12. Un intérêt est souvent associé à un jugement de goût (apprécier ou non un film) mais le déborde également. L'espace manque afin de développer cette question du goût et ses multiples appréhensions disciplinaires (esthétique, philosophie, sociologie de la culture, etc.).
13. *Le petit Robert*, « Intérêt » (Paris: Le Robert, 2020), 1354.
14. Voir Isabelle Cabot et Roch Chouinard, « Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire », *Revue des sciences de l'éducation* 40.1 (2014): 39-60.
15. Voir Mary Ainley, « Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes », *Educational Psychology Review* 18.4 (2016): 391-405, et Suzanne Hidi, « Interest: A Unique Motivational Variable », *Educational Research Review* 1.2 (2006): 69-82, cités par Cabot et Chouinard, « Améliorer la maîtrise de la langue », 41.
16. Emmanuel Ethis, *Sociologie du cinéma et de ses publics*, 3^e édition (Paris: Armand Colin, 2014), et Hans-Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception* (Paris: Gallimard, 1978).
17. Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Paris: Éditions du Seuil, 1996 [1960]).
18. Jerome Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Paris: Retz, 1996), et Lev Sémionovitch Vygotski, *Pensée et langage* (Paris: Messidor/Éditions sociales, 1985).
19. Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler, *Le temps donné aux tableaux* (Marseille: Documents Cercom/Imeree, 1991), 11, cités par Emmanuel Ethis, *Les spectateurs du temps* (Paris: L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 2006), 55.
20. Gérard Genette, *La relation esthétique* (Paris: Le Seuil, 1997), cité par Ethis, *Les spectateurs du temps*, 20.
21. Michel Condé, Vinciane Fonck, Anne Vervier et Clara Beelen, *À l'école du cinéma: exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire* (Bruxelles: De Boeck Université, 2006), 15.

22. Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Paris: Fayard, 1987).
23. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé* (Paris: La fabrique éditions, 2008), 23-24.
24. Louise Michelle Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: Transactional Theory of the Literacy Work* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978).
25. Serge Terwagne, Annette Lafontaine et Sabine Vanhulle (*Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* [Bruxelles: De Boeck, 2006], 18) décrivent ainsi cette dimension esthétique de l'approche de Rosenblatt: « C'est le flux des impressions fugaces, des réminiscences, des instants de jubilation, d'étonnement ou d'agacement, des moments de fusion ou de conflit avec le texte et qu'il alimente dans la conscience du lecteur. »
26. Christian Poirier, « La citoyenneté culturelle. Considérations théoriques et empiriques », dans *Expériences critiques de la médiation culturelle*, sous la direction de Nathalie Casemajor, Marcelle Dubé, Jean-Marie Lafortune et Ève Lamoureux (Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2017), 153-172.
27. Ce dernier aspect n'est toutefois pas développé dans le présent article.
28. Hannah Arendt, « La crise de la culture. Sa portée sociale et politique », dans *La crise de la culture* (Paris: Gallimard, 1972), 253-288; Nick Stevenson, « Culture and Citizenship: An Introduction », dans *Culture & Citizenship*, sous la direction de Nick Stevenson (Londres: Sage, 2001), 1-10.
29. May Telmissany, « Le triomphe de l'intimisme en littérature », *Le Devoir* (7 octobre 2022): A7.
30. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Éditions du Seuil, 1990).
31. Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité* (Paris: Armand Colin, 2004).
32. Raymond Hudon et Christian Poirier, *La politique, jeux et enjeux. Action en société, action publique, et pratiques démocratiques* (Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2011).
33. Nick Stevenson, « Globalization, National Cultures and Cultural Citizenship », *The Sociological Quarterly* 38.1 (1997): 41-66.
34. Jim McGuigan, *Culture and the Public Sphere* (Londres: Routledge, 1996).
35. Rancière, *Le spectateur émancipé*, 66.
36. François R. Derbas Thibodeau et Christian Poirier, « Des espaces communs de citoyenneté culturelle? Bibliothèques publiques et organismes communautaires au prisme des dimensions collaboratives et citoyennes », *Lien social et Politiques*, n° 91, « Des projets collaboratifs pour renouveler la citoyenneté culturelle? » (2023): 15-42.
37. Hannah Arendt, *Qu'est-ce que la politique?* (Paris: Éditions du Seuil, 2016).
38. Gerard Delanty, « Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship versus Cultural Citizenship », *International Journal of Lifelong Education* 22.6 (2003): 597-605.
39. Damien Malinas et Stéphanie Pourquoiier-Jacquín, « Prendre son autonomie cinéphilique... Les pratiques cinématographiques des étudiants », dans *Construire son identité culturelle*, sous la direction de Louis Basco (Paris: L'Harmattan, 2014), 74.
40. Le cours était sous la responsabilité de la coautrice du présent article. Des mesures ont été prises afin de limiter un potentiel conflit de rôle entre le statut de chercheure et celui de professeure auprès des étudiant-e-s participant à la recherche. Un tuteur a notamment été nommé afin de superviser les séances lors desquelles les étudiant-e-s devaient compléter une fiche de réception

- hebdomadaire (la professeure/chercheuse s'est effacée du processus et n'a pas su le nom des étudiant-e-s participant-e-s avant la remise officielle des notes finales à la Direction des études). Sur les fiches et lors des groupes de discussion, ainsi que dans la présentation des résultats, les participant-e-s sont identifié-e-s par un pseudonyme.
41. La compétence liée au cours 530-CJA-FX du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur est la suivante: « Apprécier diverses formes d'art issues de pratiques d'ordre esthétique ».
 42. La formule de ciné-club permet en outre un parcours symbolique offrant deux avantages: d'une part, un aspect dynamique provenant de la diversité des films choisis (chacun des films est une expérience en soi pouvant générer des réactions radicalement différentes l'une de l'autre) et, d'autre part, une comparaison entre les œuvres pouvant s'avérer utile au moment où les étudiant-e-s débattent et analysent, critiquent ou interprètent les films.
 43. Pour Luiz Felipe Bacelar de Macedo (*Le cinéclub comme institution du public: propositions pour une nouvelle histoire*, mémoire de maîtrise [Montréal: Université de Montréal, 2017]), 6), trois caractéristiques définissent l'institution du ciné-club: 1) elle est une association communautaire d'égaux, ouverte et démocratique; 2) elle n'a pas de finalité lucrative; et 3) elle maintient comme objectif l'appropriation du cinéma par la communauté.
 44. En parallèle avec les films programmés, les participant-e-s ont pu découvrir (ou revoir) des extraits d'une quinzaine d'œuvres du répertoire cinématographique québécois: *Mes espérances en 1908* (Léo-Ernest Ouimet, 1908), *Pour la suite du monde* (Pierre Perrault et Michel Brault, 1963), *Les bons débarras* (Francis Mankiewicz, 1979), *Monsieur Lazhar* (Philippe Falardeau, 2011), etc. Les univers de cinéastes tel-le-s Jean-Claude Lauzon (*Léolo*, 1992), Ricardo Trogi (*Québec-Montréal*, 2002), André Forcier (*Une histoire inventée*, 1990) et Léa Pool (*Emporte-moi*, 1999) ont également été abordés.
 45. Les films ont été présentés chronologiquement afin de cadrer avec la perspective historique de ce fragment de cours. Il aurait été intéressant de réaliser l'expérience avec une structure par cinéaste ou par thème, par exemple, afin de cerner l'influence de l'année de production du film. Il a cependant été observé qu'une production plus récente ne rend pas nécessairement un film plus intéressant aux yeux des participant-e-s: *Le déclin de l'empire américain*, réalisé en 1986, a reçu un accueil plus chaleureux que le film *Un 32 août sur Terre*, réalisé en 1998.
 46. Cinq critères de sélection ont été établis: 1) le film a été produit lors d'une des six décennies allant de 1960 à 2020, 2) le film a été diffusé en salle (sont écartées les productions destinées uniquement à la télévision), 3) il a reçu une réception critique ou populaire (reconnaissance critique, prix ou recettes aux guichets), 4) le support du film est accessible et sa qualité acceptable, et 5) un même genre (drame, comédie, film politique, etc.) ne pouvait se retrouver à deux reprises dans le corpus.
 47. En proposant des visionnements à la maison, l'équipe de recherche a souhaité, premièrement, tenir compte du phénomène de « cinématisation » de l'espace domestique et personnel (voir Chuck Tryon, *Reinventing Cinema. Movies in the Age of Media Convergence* [New Brunswick: Rutgers University Press, 2009], cité par Christian Poirier, « Cinéma, numérique et "multiécranité" au Québec. Considérations empiriques et réflexives », *Recherches sociographiques* 58.1 [2017], 78), deuxièmement considérer et isoler l'influence du cadre scolaire et obligatoire de l'activité, troisièmement permettre aux étudiant-e-s de concilier plus facilement leur participation et leurs autres obligations et, enfin, les mettre en contact avec des plateformes diffusant du

- cinéma québécois (par exemple celle de l'ONF, que 32,0 % des participant-e-s ne connaissaient pas et qu'aucun-e n'utilisait sur une base régulière).
48. Stéphane Martineau et Denis Simard, *Les groupes de discussion* (Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 2001).
 49. En 2016, l'âge moyen des étudiant-e-s du niveau collégial au Québec était de 20 ans. Voir « On n'a plus les cégépiens qu'on avait... et on en a davantage! », Radio-Canada, 21 août 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1119280/cegep-etudiant-adulte-dec-technique-pre-universitaire-quebec> (dernière consultation le 3 août 2022).
 50. Cela signifie que les autres étudiant-e-s ont réalisé les mêmes activités (visionnement de films, etc.), la distinction étant que les participant-e-s devaient remplir hebdomadairement des fiches de réception et, plus tard durant la session, participer à des groupes de discussion. La recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique en recherche du Cégep Garneau le 17 octobre 2018.
 51. On retrouvait onze étudiant-e-s inscrit-e-s à des programmes techniques, douze à des programmes pré-universitaires et deux à d'autres programmes.
 52. D'autres données pour l'ensemble du Cégep se révèlent intéressantes. Ainsi, 57,2 % des répondant-e-s n'arrivent pas à nommer cinq films québécois et elles-ils en regardent, en moyenne, 2,15 par an. On relève en outre une présence du cinéma québécois dans l'environnement pédagogique, bien qu'elle puisse être considérée comme modeste: 31,4 % d'étudiant-e-s déclarent avoir déjà vu un film ou un extrait de film québécois durant leur parcours collégial, et 21,9 % des professeur-e-s (qui constituent un autre volet de la présente recherche que nous abordons brièvement plus loin) affirment avoir déjà eu recours à cette formule pédagogique. 72,5 % des cégépien-ne-s ont déjà vu un film québécois en salle. La proportion d'étudiant-e-s qui déclarent aimer ce cinéma est assez forte (70,1 % de l'ensemble des jeunes: 73,5 % des filles et 63,5 % des garçons), appréciation qui ne se traduit toutefois pas par une consommation de films québécois soutenue, bien qu'elle soit tout de même présente: au cours des douze derniers mois, 81,1 % des étudiant-e-s ont vu entre un et cinq films québécois (peu importe le lieu/support de diffusion), 14,1 % n'en ont visionné aucun et 4,8 % en ont vu six ou plus. Relevons également que les étudiant-e-s sont majoritairement attiré-e-s par le cinéma commercial ou grand public (56,8 %), mais 40,7 % se disent omnivores. Les écrans de cinéma alternatifs (organismes de diffusion, musées ou festivals), dont la programmation est souvent généreuse en films québécois, sont peu connus et fréquentés par les étudiant-e-s.
 53. Il est plutôt logique qu'en choisissant un cours complémentaire portant sur le cinéma, le groupe ait un intérêt accru concernant cette thématique.
 54. Mentionnons les coûts cognitifs implicites potentiellement présents chez les étudiant-e-s, pouvant inciter à répondre plus favorablement à certaines questions posées au fil de l'étude en raison de l'investissement accordé par la personne.
 55. Voir Gravel, Pelletier et Poirier, *Le cinéma québécois dans l'environnement collégial*.
 56. « Mais pour les films type drame genre *Mommy* ou *Les ordres*, un peu plus historiques, ça, ça m'a vraiment fermé la porte. J'écouterais pas ça parce que moi, quand j'écoute des films, ça va vraiment être pour me divertir. C'est sûr que c'est intéressant de comme avoir un type documentaire, un peu mettons comme *Mommy*, ça nous informait un peu sur la relation avec les troubles mentaux, mais ce que je veux dire, c'est que je serais pas portée à l'écouter par

- moi-même. En voyant ces films-là, ça me donne moins le goût encore d'aller les écouter, parce que quand j'veux écouter un film, j'veux comme me divertir.» (Caroline)
57. Il s'agit autant d'un atout que d'une limite méthodologique de cette recherche.
 58. Le-la lecteur-trice intéressé-e trouvera des développements dans Gravel, Pelletier et Poirier, *Le cinéma québécois dans l'environnement collégial*, ainsi que dans Marianne Gravel, Christian Poirier et Laurent Pelletier, « Regard sur les perspectives pédagogiques du cinéma québécois », *Pédagogie collégiale* 36.1 (automne 2022) : 6-18.
 59. Denis Simard, « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation* 28.1 (2002) : 63-82.
 60. Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel* (Paris : ESF, 1999).
 61. Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (Paris : Les Cahiers du cinéma, 2002), 45.
 62. Les références portant sur les médiations culturelles sont nombreuses. Voir, entre autres Jean-Marie Lafortune (dir.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques* (Québec : Presses de l'Université du Québec, collection « Publics et culture », 2012).
 63. Jolanta Sujecka-Zajac, « De l'enseignant transmetteur à l'enseignant médiateur en classe de langue. Le rôle de la médiation cognitive auprès des élèves en difficulté d'apprentissage », dans *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*, sous la direction de Michele De Gioia et Mario Marcon (Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2020), 289-305.
 64. Notons au passage que les participant-e-s expriment un rapport particulièrement fluide, non segmenté *a priori* selon les dispositifs de visionnement, faisant fréquemment référence de façon intégrée à la télévision, à l'ordinateur, etc. Ces vases communicants entre les différentes formes culturelles traduisent bien l'omniprésence d'une « culture de l'écran ».
 65. Voir, entre autres, Caroline Archat Tatah et Michaël Bourgatte, « Vers des formes instrumentées d'enseignement et d'apprentissage : le cas de l'analyse de contenus audiovisuels », *Éduquer|Former* 1-2.46 (2014) : 69-92; Taillibert, « Penser l'accompagnement éducatif cinéophile ».
 66. Pensons notamment au jury étudiant du Prix collégial du cinéma québécois, <https://prixcollégialducinema.ca/> (dernière consultation le 13 juin 2022).
 67. Micheline Lanctôt, « Conférence 1 : Les dix films lauréats vus par Micheline Lanctôt », communication donnée lors des journées d'étude « Éducation à l'image : trajectoires québécoises » (Montréal, Cinémathèque québécoise, 26-28 septembre 2021) organisées par le laboratoire CinéMédias (Université de Montréal), l'Observatoire du cinéma au Québec et le Prix collégial du cinéma québécois, <https://www.youtube.com/watch?v=OHMfjbng79A> (dernière consultation le 2 août 2022).