

Université de Montréal

**L'apport d'une activité intrascolaire au développement du
plein potentiel des élèves du primaire sous l'angle de
l'inclusion et de la réussite de tous**

par Ferdous Touioui

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Décembre, 2018

© Ferdous Touioui, 2018

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :
L'apport d'une activité intrascolaire au développement du plein potentiel des élèves du
primaire sous l'angle de l'inclusion et de la réussite de tous

Présenté par
Ferdous Touiou

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jrène Rahm, Directrice de recherche

Fasal Kanouté, Membre du jury

Josianne Robert, Présidente du jury

Résumé

Cette étude a pour objectif de décrire comment l'activité intrascolaire de cinéma, proposée par l'organisme *ruelle de l'avenir*, permet le développement du plein potentiel des élèves du primaire. À cette fin, nous avons réalisé une recherche qualitative de type exploratoire auprès d'une classe d'élèves du primaire issue d'un milieu défavorisé et pluriethnique. À travers une étude de cas multiple et une analyse de la zone proximale de développement (ZPD), nous avons exploré la façon dont a pris forme la médiation par les adultes ainsi que par les outils. De plus, nous avons décrit la manière dont le développement du plein potentiel des élèves est relié et médiatisé par leurs identités assignée et assumée dans l'activité de cinéma. Cette démarche a été réalisée par le biais d'une ethnographie numérique de l'activité cinéma (vidéos, notes de terrain et journaux de bord) d'une durée de 23 semaines et d'entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves, de l'animateur et de l'enseignant. Par une analyse inductive de ces données multiples et des trois études de cas, nous avons réussi à dégager des dimensions clés dans la relation élève-animateur-enseignant, qui ont contribué au succès de l'activité. Les résultats de cette recherche ont souligné une posture d'ouverture et de co-construction qui caractérisent cet environnement ludique et qui ont permis, de manière distincte, le développement du plein potentiel des cas à l'étude, sur les plans affectif, cognitif et identitaire. Le projet démontre l'importance d'une posture socioconstructiviste qui met en valeur une vision inclusive qui émerge de la relation pédagogique et du travail qui s'opèrent dans la zone proximale de développement (ZPD) des élèves.

Mots-clés : inclusion, activité intrascolaire, organismes communautaires, milieux défavorisés et pluriethniques, élèves du primaire, développement du plein potentiel, zone proximale de développement, réussite scolaire.

Abstract

The goal of this study is a description of the manner a film production project headed by an in-between school community program known as *ruelle de l'avenir*, supported and contributed to elementary level school children's development of their full potential. An ethnographic case study was pursued of the participation of one elementary school class from an ethnically diverse school in an underserved community. Through a multiple case study of children's forms of participation and zone of proximal development (ZPD), we explored the form human and tool mediation took inside the activity. In addition, we studied the manner children's development of their full potential was mediated by their assigned and assumed identities in the film production activity. That study was made possible through a video-ethnography of the film production process (video, field notes, journal notes) which lasted 23 weeks, and semi-structured interviews conducted of the students, project instructor, and teacher. Through an inductive analysis of the multiple data sources and three case studies, we were able to identify key dimensions of student-instructor-teacher relations that contributed to the success of the project. Results suggest that the inclusive, playful open-ended nature of the activity and its emphasis on co-construction supported in a distinct manner the development of the students' full potential, especially in terms of its affective, cognitive and identity dimensions. The study makes evident the importance and value of a socio-constructivist grounding and lens towards the study of inclusion in education. Once grounded in this manner, inclusive education emerges from the kind of pedagogical relation and co-constructive work that constitutes work within the zone of proximal development (ZPD).

Keywords : Inclusion, in-between school activity, community organization, underserved and ethnically diverse community, elementary school students, development of students' full potential, zone of proximal development, educational success.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT.....	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES SIGLES.....	VIII
REMERCIEMENTS.....	X
INTRODUCTION	1
1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 L'INCLUSION ET LA RÉUSSITE DE TOUS.....	2
1.2 LES FONDEMENTS DE L'INCLUSION SELON PRUD'HOMME, VIENNEAU, RAMEL ET ROUSSEAU (2011)	6
1.2.1 La posture éthique.....	7
1.2.2 La posture épistémologique	8
1.2.3 La posture idéologique.....	8
1.3 LES ENJEUX RELATIFS À L'INCLUSION EN CONTEXTE URBAIN MONTRÉALAIS.....	9
1.3.1 La défavorisation : un phénomène en expansion.....	10
1.3.2 La pluriethnicité : la diversité dans les écoles	11
1.4 LES ALLIANCES EN SOUTIEN À LA RÉUSSITE POUR TOUS.....	12
1.4.1 La collaboration école-organismes communautaires.....	12
1.4.2 Une école montréalaise pour tous	14
1.4.3 ruelle de l'avenir	16
1.5 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	18
2 CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE	19
2.1.1 Les dimensions historiques, culturelles et sociales.....	20
2.1.2 L'apprentissage et le développement selon la perspective vygotkienne.....	21
2.1.3 La zone proximale de développement (ZPD).....	23
2.1.3.1 La médiation par les outils.....	26
2.1.3.2 L'action de la médiation sur l'identité culturelle.....	29
2.2 LES ACTIVITÉS INTRASCOLAIRES : LE CAS DU CINÉMA	30
2.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE	33

3	MÉTHODOLOGIE	34
3.1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	34
3.2	LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE : ACTIVITÉ DE CINÉMA À RUELLE DE L'AVENIR	36
3.2.1	La partie 1 de l'activité	38
3.2.2	La partie 2 de l'activité	39
3.3	LES PARTICIPANTS.....	40
3.3.1	Le portrait de la classe d'élèves	41
3.3.1.1	Les trois cas à l'étude	42
3.3.1.2	Cas 1 : Louise	43
3.3.1.3	Cas 2 : Farhan	44
3.3.1.4	Cas 3 : Mourad	44
3.3.2	Les portraits de l'enseignant et de l'animateur	45
3.3.2.1	L'enseignant : Daniel.....	45
3.3.2.2	L'animateur : Jeremy.....	46
3.4	LA COLLECTE DE DONNÉES.....	47
3.4.1	L'ethnographie numérique.....	48
3.4.2	Les entrevues semi-dirigées	49
3.4.2.1	L'entrevue des élèves	50
3.4.2.2	L'entrevue des adultes.....	50
3.5	L'ANALYSE DES DONNÉES	51
3.5.1	L'analyse de l'ethnographie numérique (vidéos, notes de terrains, journaux de bord).....	52
3.5.2	L'analyse des entrevues semi-dirigées.....	53
3.6	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	54
4	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	56
4.1	APERÇU GLOBALE DU DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ DE CINÉMA DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE	56
4.1.1	Première partie : la théorie cinématographique et sa mise en pratique (automne 2016).....	57
4.1.1.1	La technique	62
4.1.1.2	La mise en scène.....	65
4.1.2	Deuxième partie : Création, tournage, montage et projection du moyen-métrage	67
4.1.2.1	Étape 1 : Finalisation du processus de création du scénario et préparation des élèves en vue du tournage (10 à 16 ^e séance).....	67
4.1.2.2	Étape 2 : Tournage final du moyen-métrage (17 à 20 ^e séance).....	68
4.1.2.3	Étape 3 : Montage des scènes du moyen-métrage (21 ^e séance)	68
4.1.2.4	Étape 4 : Projection du moyen-métrage (22 ^e séance).....	69
4.1.2.5	Retour sur le projet et sur l'année scolaire (23 ^e séance).....	69
4.2	LE DÉVELOPPEMENT DU PLEIN POTENTIEL DES ÉLÈVES.....	72
4.2.1	Le cas 1 : Louise	73

4.2.1.1	Le développement du plein potentiel de Louise.....	74
4.2.1.2	L'identité assumée et assignée de Louise.....	87
4.2.2	Le cas 2 : Farhan.....	89
4.2.2.1	Le développement du plein potentiel de Farhan.....	91
4.2.2.2	L'identité assignée et assumée de Farhan.....	98
4.2.3	Le cas 3 : Mourad.....	99
4.2.3.1	Le développement du plein potentiel de Mourad.....	100
4.2.3.2	L'identité assumée et assignée de Mourad.....	105
5	INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	109
5.1	L'INCLUSION À L'INTÉRIEUR DE L'ACTIVITÉ DE CINÉMA.....	109
5.2	LE DÉVELOPPEMENT DU PLEIN POTENTIEL DES ÉLÈVES PAR L'ENTREMISE DE LA ZPD.....	111
5.2.1	La médiation affective.....	111
5.2.2	La médiation par des outils.....	114
5.3	LA PLACE DE L'IDENTITÉ ASSUMÉE ET ASSIGNÉE DANS LE DÉVELOPPEMENT DU PLEIN POTENTIEL DES ÉLÈVES.....	115
5.4	L'APPORT DE CETTE ACTIVITÉ INTRASCOLAIRE POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF.....	116
5.5	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	117
5.5.1	Les limites méthodologiques.....	117
5.5.2	Les implications et les pistes de recherche.....	119
	CONCLUSION.....	121
	BIBLIOGRAPHIE.....	122
	ANNEXE I : CRÉDO DE RUELLE DE L'AVENIR.....	I
	ANNEXE II : GUIDE D'OBSERVATION.....	II
	ANNEXE III : QUESTIONS D'ENTREVUES DES ÉLÈVES.....	III
	ANNEXE IV : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	I
	ANNEXE V : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	IV

Liste des tableaux

Tableau I.	Les mesures d'interventions mises en place par <i>Une école montréalaise pour tous</i>	15
Tableau II.	Les caractéristiques des programmes offerts par <i>ruelle de l'avenir</i>	17
Tableau III.	Les objectifs et les compétences visés par l'activité de cinéma, selon <i>ruelle de l'avenir</i>	37
Tableau IV.	Le déroulement de l'activité de cinéma durant l'année scolaire.....	39
Tableau V.	Le portrait sociodémographique de la classe d'élèves participant à l'étude.....	41
Tableau VI.	Résumé des portraits de l'enseignant et de l'animateur.....	46
Tableau VII.	La synthèse du déroulement des entrevues auprès des participants	51
Tableau VIII.	Le contenu des sept séances de la première partie de l'activité de cinéma ...	58
Tableau IX.	Le résumé des définitions des termes techniques cinématographiques	66
Tableau X.	La synthèse du contenu et du déroulement de la deuxième partie de l'activité de cinéma.....	70
Tableau XI.	Le résumé de la médiation par les adultes et les identités assignées et assumées par Louise, Farhan et Mourad.....	107
Tableau XII.	La synthèse des formes de médiation et d'outils mobilisés par l'animateur pour chaque élève	107

Liste des figures

Figure 1.	Le continuum vers l'éducation inclusive	3
Figure 2.	La prise en compte de la diversité dans un contexte inclusif.....	7
Figure 3.	Les services éducatifs complémentaires (SEC) en support aux élèves.....	13
Figure 4.	Les deux niveaux de performances dans la zone proximale de développement (ZPD)	25
Figure 5.	La dynamique à l'intérieur de la zone proximale de développement (ZPD).....	27
Figure 6.	Le processus d'apprentissage de l'élève dans sa zone proximale de.....	28
	développement (ZPD).....	28
Figure 7.	Les interactions entre les participants durant l'activité cinéma	40
Figure 8.	Le déroulement de la collecte de données dans le temps.....	48
Figure 9.	Le contenu présenté lors de la partie 1 et la partie 2 de l'activité de cinéma	72

Liste des sigles

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

ZPD : Zone proximale de développement

À la mémoire de Beya Atoui

Remerciements

Au terme de ce mémoire, je tiens dans un premier temps à exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche, Jène Rahm, professeure titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal, pour son soutien constant, ses encouragements, sa patience et surtout sa disponibilité à chacune des étapes de réalisation de ce mémoire. Ses précieux conseils ainsi que toutes les occasions de travail sur le terrain m'ont permis de m'approprier la démarche scientifique et de mener à terme ce projet de recherche.

Dans un deuxième temps, je remercie les membres de mon jury, Mme Fasal Kanouté et Mme Josiane Robert pour le temps qu'elles m'ont consacré pour l'évaluation de ce projet et pour leurs précieux commentaires qui ont su guider mes réflexions et mes interrogations.

Dans un troisième temps, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans le support immuable de mes très chers parents, Salima Azizi et Aboud Touioui, qui m'ont été d'un soutien continu et qui m'ont encouragé à la poursuite de mes études aux cycles supérieurs. Cet accomplissement vous est donc dédié en guise de remerciements pour vos sacrifices et pour une éducation dont je vous suis redevable. Un immense merci à ma sœur Narjes pour tous les moments qui m'ont permis de prendre une pause afin de m'évader lorsque je ne voyais plus le bout du rouleau. À mon beau-frère, Mouad et mon frère, Fadi, MERCI!

Dans un dernier temps, j'adresse mes remerciements à mes amies et collègues, Wassila, Zohra, Selma, Rania, Neyra, Sabrina, Yasmine, Manel, Rajae, Emilie, Ra-Stale, Josephine, Yara et Laurent pour leur soutien moral et intellectuel qui m'a permis de franchir cette nouvelle étape et de réaliser ce défi intellectuel.

Introduction

Dans cette nouvelle ère où l'éducation occupe une place fondamentale dans le développement de la société québécoise, la transformation des stratégies mises en place par les établissements scolaires est suivie de près par les chercheurs en éducation (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2005). Ainsi, la réussite scolaire des élèves est une priorité et il revient à leur environnement immédiat d'y contribuer. L'hétérogénéité dans les écoles québécoises est considérable et la diversité des besoins qui en résulte demeure une préoccupation, surtout à Montréal. L'inclusion et la réussite de tous sont ainsi des valeurs que promeut le Québec à l'intérieur de ses écoles, dans le but d'assurer une équité à tous les élèves. À cet effet, divers moyens ont été mobilisés pour répondre à la pluralité des besoins dont l'instauration d'un environnement d'équité et de justice pour permettre la reconnaissance des différences entre les élèves comme une force propre à chacun d'entre eux (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). De ce fait, les activités intrascolaires font partie des initiatives complémentaires instaurées en soutien aux écoles et représentent le contexte de notre étude.

1 Problématique

Dans ce premier chapitre, nous esquissons un portrait de l'évolution du système éducatif au Québec d'une perspective intégrative à une vision inclusive. D'abord, nous amorçons notre étude par une mise au point sur le positionnement actuel du Québec quant aux procédures mises en place pour favoriser la réussite de tous les élèves. Ensuite, des constats sur l'instauration d'un système éducatif inclusif sont exposés, dans le but de mieux comprendre l'état de leur mise en place dans les écoles, et ce, à titre de pistes de solutions proposées face aux enjeux en éducation et en soutien aux établissements scolaires. Pour terminer, nous présentons notre question générale de recherche, afin de préciser notre intérêt pour l'inclusion en contexte intrascolaire, avant d'entamer notre cadre conceptuel.

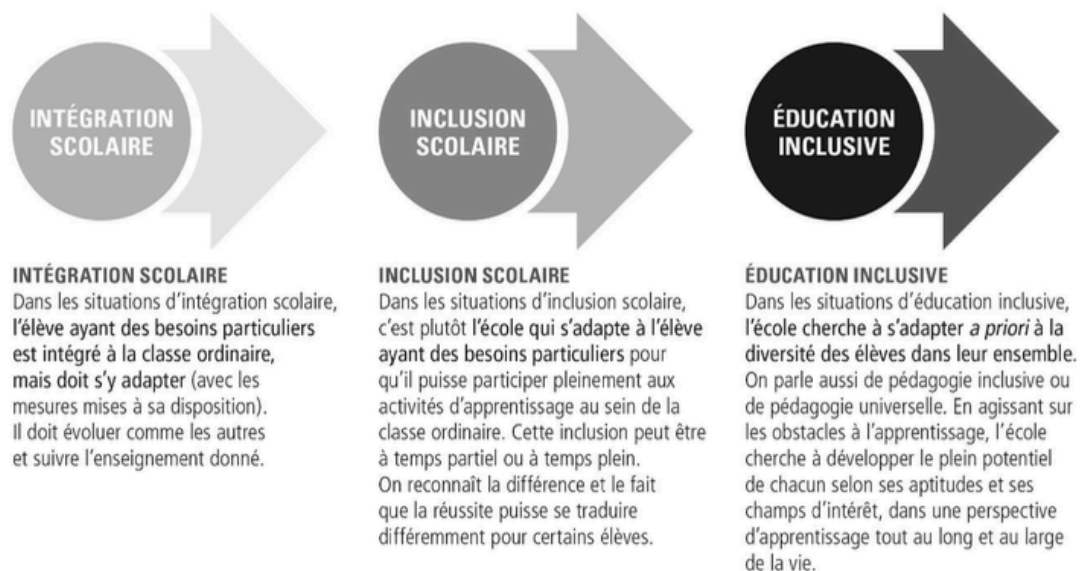
1.1 L'inclusion et la réussite de tous

À travers l'introduction de sa politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, en 1998, le Québec a témoigné de sa volonté de valoriser une société plus inclusive, dans laquelle les individus partagent des valeurs communes et développent un sentiment d'appartenance à la collectivité (Ministère de l'Éducation, 1998). L'intégration telle que définie par le Ministère de l'Éducation (1999) réfère à l'insertion physique d'élèves ayant des difficultés ou un handicap physique dans des classes ordinaires. Cette procédure s'opère en respect de la loi sur l'instruction publique qui précise qu'il revient aux commissions scolaires d'évaluer les besoins des élèves, de les insérer dans les écoles pour ensuite, s'assurer de la mise en place d'un système de soutien pour les encadrer durant leur cheminement scolaire.

Le système scolaire québécois est ainsi passé de l'intégration scolaire, qui visait l'insertion des élèves qui présentent des besoins particuliers dans des classes ordinaires, à l'inclusion scolaire, une visée à caractère équitable à l'intérieur de laquelle il est désormais de la responsabilité de l'école, particulièrement, de fournir l'encadrement nécessaire pour inclure pleinement l'ensemble des élèves dans la dynamique de l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Ce changement de perspective met en relief le passage d'une posture centrée sur une catégorie d'élèves à une vision plus globale de la réussite scolaire, impliquant

un souci d'équité à l'égard de tout élève. Dans cette visée, la réussite de tous est la mission principale poursuivie en éducation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). L'inclusion est ainsi une conception de l'éducation qui a vu le jour à la suite du mouvement d'intégration et qui a pour but l'implantation d'une culture d'acceptation et d'ouverture qui va à l'encontre de l'exclusion. Cette perspective se distingue par une préoccupation à l'égard de l'accès à l'éducation pour tous les élèves (Kalubi et Gremion, 2015). Dans cette lignée, l'inclusion est présentée comme une jonction entre le système scolaire ordinaire et le système scolaire intégratif conçu antérieurement à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers. La figure 1 ci-dessous met en lumière l'évolution et la visée actuelle du système éducatif québécois.

Figure 1. Le continuum vers l'éducation inclusive



Source : CSE (2017)

Partant de ce changement de posture, l'inclusion s'est distanciée de l'approche intégrative en révisant le rôle de l'école et en lui décernant, de ce fait, la prise en charge de l'ensemble des élèves et de la diversité dans leurs parcours scolaire (Ramel, 2015). Enfin, l'éducation inclusive consiste à adapter le milieu scolaire à l'ensemble des élèves, dans

l'objectif d'aborder la diversité qui se trouve dans les classes québécoises comme un atout. Autrement dit, l'intégration se résume à la perception des différences comme étant inhérentes aux élèves, alors que l'inclusion englobe une prise en charge des élèves dans leur ensemble par l'établissement scolaire, et ce, sans à priori quant à leurs difficultés ou différences (Kalubi et Gremion, 2015 ; Richards et Armstrong, 2011).

Ainsi, la mission de l'école, qui est axée sur l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves, transcende l'insertion des élèves dans un contexte de classes ordinaires et est conjointement liée à la promotion de l'égalité des chances, notamment par la reconnaissance de l'unicité de chacun des élèves à l'égard des différences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques etc. Cette posture inclusive vise l'ouverture aux différences entre les élèves et promeut l'accès à une éducation équitable pour tous. Dans cette optique, les établissements scolaires ont pour mandat de s'ajuster aux besoins de ces élèves, puisque la réussite de tous est une priorité adressée avant tout aux écoles (CSE, 2017). Au-delà d'un partage des valeurs de la société québécoise, l'inclusion vise à considérer les différences entre les élèves comme force, de manière à fournir un soutien et des ressources adaptées pour assurer une éducation équitable à chacun d'entre eux (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Les instances ministérielles se vouent à cette vision inclusive du système éducatif et insistent sur le rôle que joue l'école dans la promotion de l'égalité des chances (CSE, 2016). En effet, « l'école permet de cultiver chez les élèves l'estime de soi, le sentiment de leur identité et le sentiment d'appartenance à la société québécoise, au-delà des origines et des références identitaire » (CSE, 2017, p.6-7). De ce fait, l'acquisition de ces gains se conjugue avec un épanouissement sur le plan personnel qui contribue au développement du plein potentiel de l'élève (CSE, 2017). Cela est possible en assignant à l'ensemble des élèves l'opportunité d'explorer leurs capacités et de les mettre au profit de leur réussite scolaire. L'inclusion est, de ce fait, une modalité de pensée qui revendique une égalité et une justice sociale qui favorisent l'implication de tous (UNESCO, 2006).

À cet égard, l'inclusion est une posture universelle adoptée par 92 gouvernements, lors de la déclaration des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) à

Salamanca, pour assurer un accès équitable à tous à l'école, qui s'est articulée comme suit :

L'idée principale qui guide ce Cadre d'Action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. [...] Le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés (UNESCO, 1994, p.6).

Ce cadre d'action fait le point sur la nécessité d'agir, afin de garantir à tous les enfants un accès à une éducation équitable qui stimule leur plein potentiel et qui souligne leurs compétences, sans pour autant baisser les exigences à leur égard. L'inclusion repose sur une vision démocratique du système éducatif qui vise tous les enfants en âge de fréquenter un établissement scolaire (UNESCO, 1994). Dans cet ordre d'idées, plusieurs pays, notamment le Canada, la Grande-Bretagne, l'Espagne et la France ont pris part à ces ajustements et ont vu leurs écoles évoluer vers un système éducatif inclusif (Thomazet, 2008).

Conséquemment, le CSE (2017) du Québec aspire à implanter dans les écoles une éducation inclusive qui compose avec la diversité et les différences entre les élèves de manière à mettre l'emphase sur le développement de leur plein potentiel. Pour ce faire, une implication de l'ensemble des acteurs qui œuvrent dans l'environnement immédiat de l'élève, soit la direction de l'école, le corps enseignant, les professionnels de l'éducation, les parents et les acteurs communautaires est essentielle. À ce propos, une démarche inclusive permet le développement du plein potentiel des élèves, et ce, dans une perspective plus large que le potentiel scolaire. Cette idée implique une transformation sociale, culturelle et pédagogique de l'école (Richards et Armstrong, 2011). Dans le même sens, l'inclusion préconise une approche en rupture avec les conceptions et les méthodes d'enseignement traditionnelles en quête de normalisation (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

En fait, le mandat des écoles à visée inclusive s'inscrit dans une perspective à l'intérieur de laquelle l'enseignant apporte un soutien à l'apprenant et lui offre les outils nécessaires pour favoriser sa réussite scolaire, et ce, peu importe la nature de ses forces et de

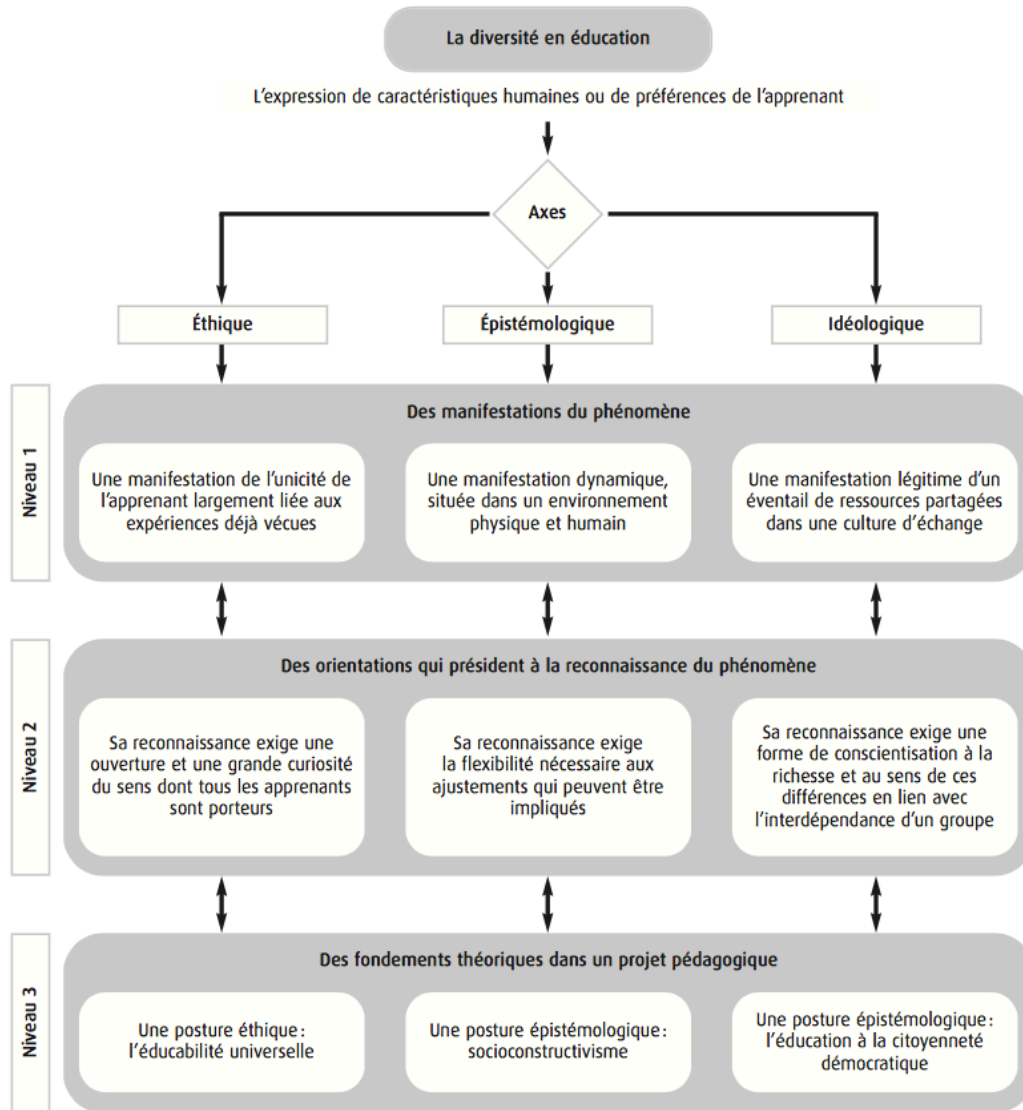
ses faiblesses (Kalubi et Gremion, 2015). Cette posture implique la prise en considération et la mobilisation du bagage de l'élève pour la réalisation de son plein potentiel (Vadeboncoeur, 2017). De ce fait, l'inclusion implique une justice sociale qui soutient le droit des élèves à une éducation équitable et à des pratiques justes pour tous (Walton et Moonsamy, 2015).

Somme toute, la mise en lumière sur l'état des connaissances à propos de l'inclusion et de ses principes fondamentaux nous brosse un portrait de la place qu'elle occupe au Québec, mais aussi sur les conceptions en lien avec sa mise en place dans les milieux scolaires. Ainsi, l'inclusion vise essentiellement l'équité et met l'accent sur l'accès universel à une éducation de qualité. Dans cet ordre d'idées, nous présentons, dans la section suivante, les postures éthique, épistémologique et idéologique préconisées dans un système éducatif à caractère inclusif.

1.2 Les fondements de l'inclusion selon Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011)

À l'instar du système éducatif actuel, nous présentons dans la figure 2 ci-dessous, le diagramme exposé par Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) qui traite des postures éthique, épistémologique et idéologique dont il faut tenir compte pour assurer une posture inclusive face à la diversité.

Figure 2. La prise en compte de la diversité dans un contexte inclusif



Source : Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011, p. 9)

1.2.1 La posture éthique

Premièrement, le premier niveau traite de l'unicité de chaque élève en lien avec ses caractéristiques et ses expériences personnelles, ainsi que son vécu. La compréhension des expériences que vit l'élève lui est alors propre et s'appuie sur ses caractéristiques affectives,

cognitives etc. Ainsi donc, pour adopter une posture éthique inclusive, les acteurs œuvrant dans les milieux scolaires sont tenus, à priori, de reconnaître ces différences et de se distancer de leur propre vécu. Les professionnels prennent ainsi en considération cette réalité pour comprendre le sens donné par l'élève à ses expériences. Le troisième niveau mis en lumière par les auteurs est l'adoption d'une attitude d'ouverture à la diversité qui leur permet de les prendre en considération pour amener les élèves vers l'atteinte de leur plein potentiel. Cette posture se résume à la croyance « en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de chacun » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 10).

1.2.2 La posture épistémologique

Deuxièmement, dans une posture épistémologique, la conception de l'apprentissage à l'intérieur d'une visée inclusive renvoie au rôle que jouent les interactions sociales et l'environnement dans lequel évolue l'élève. Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) invoquent l'environnement pédagogique comme étant l'endroit de rencontre entre l'élève et une situation ponctuelle dans laquelle ce dernier se trouve. Ils expliquent ainsi que la diversité devient visible en lien avec le contexte physique ou social dans lequel évoluent les élèves. Dans le deuxième niveau, la reconnaissance de cette posture implique l'assignation d'une multitude de contextes, afin de permettre à l'élève d'exprimer son unicité. Le troisième niveau s'appuie sur les fondements de l'approche socioconstructiviste et donc sur la prise en compte de la diversité comme une force prérequis au développement du plein potentiel de chaque élève. En effet, dans ce courant de pensée, les interactions sociales et le contexte culturel dans lequel se trouve l'élève ont une incidence sur la manifestations de la diversité dans les milieux scolaires.

1.2.3 La posture idéologique

Troisièmement, une posture idéologique fait référence à la reconnaissance de la diversité et à son acceptation au sein de la société. Au premier niveau, la diversité est sujette à une richesse dans les échanges. L'équité et la justice sociale font partie des ingrédients qui sont essentiels à l'expression de la diversité. Au deuxième niveau, la reconnaissance de la diversité a comme finalité l'accompagnement de l'élève vers l'atteinte de son potentiel. Dans une posture idéologique, cette démarche se caractérise par une imprégnation du phénomène

par les différents acteurs, afin de promouvoir « un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 11). En fait, une posture épistémologique ne peut être adoptée sans l'adhésion du professionnel à une posture éthique, dans le but de poser une action concrète qui relève d'une posture idéologique inclusive.

En résumé, à travers la prise en compte et la reconnaissance de la diversité, ces trois postures incombent à l'école inclusive de concrétiser ses actions, en vue d'assurer un environnement scolaire dans lequel la diversité devient un motif pour promouvoir la cohabitation et la co-construction au sein d'une communauté d'apprentissage pour laquelle la diversité est synonyme de « clé d'une culture d'échange » (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 12). Ceci nous amène à aborder les enjeux entourant cette visée, notamment en contexte urbain montréalais.

1.3 Les enjeux relatifs à l'inclusion en contexte urbain montréalais

Les prescriptions ministérielles communiquées aux établissements scolaires et aux acteurs visés par cette réforme scolaire ont reçu un accueil mitigé, en raison de l'ampleur des changements apportés et de l'ambiguïté émergente en lien avec leur mise en place (Archambault et Richer, 2005; Bissonnette, Gauthier et Richard, 2005). D'ailleurs, le CSE (2010) a déclaré que, malgré les progrès et les efforts mobilisés depuis ces dernières années, des défis d'ordre social, culturel et économique demeurent d'actualité et ont des répercussions sur le système éducatif. À vrai dire, la diversité et la complexité de la société québécoise requièrent une adaptation de la part des professionnels qui œuvrent dans les milieux scolaires, étant donné que le système éducatif est étroitement lié au développement social, culturel et économique de la province.

Bien que des initiatives ministérielles aient été mobilisées, l'inclusion demeure un enjeu de taille en ce qui a trait à son instauration. Cette problématique a été pointée par l'UNESCO (2006), lors de son discours sur l'éducation inclusive. L'organisation pointe l'absence de changements au niveau des établissements scolaires et des pratiques pédagogiques pour amener une approche inclusive. Ceci fait ainsi partie des enjeux qui

entravent l'évolution des écoles vers un système éducatif inclusif, pourtant essentiel pour composer avec la défavorisation et la diversité ethnique que nous abordons dans ce qui suit.

1.3.1 La défavorisation : un phénomène en expansion

La défavorisation est une réalité sociale de laquelle émane une proportion importante d'élèves québécois et qui touche de nombreuses écoles, particulièrement à Montréal. Des facteurs, tels que la pauvreté, l'instabilité du climat familial et la présence d'une discontinuité culturelle marquée entre l'école et la famille caractérisent ces milieux défavorisés et alimentent les préoccupations gouvernementales (Mc Andrew et al., 2015). Tenant compte de l'ampleur que cet enjeu occupe dans notre société, le CSE (2016) a déclaré appréhender la dégradation de la visée éducative inclusive qu'il tente d'instaurer et de maintenir. De plus, il souligne que le climat qui s'installe peu à peu est propice aux inégalités et met l'emphase sur les différences entre les élèves. Cette situation vient à l'encontre du principe d'équité promu par l'inclusion.

À ce propos, le CSE (2016) a publié un communiqué de presse sur l'inéquité systématique dans lequel il partage son inquiétude à l'égard de la concurrence qui s'est établie et qui s'accroît entre les établissements scolaires publics et privés. Il y est indiqué que ce phénomène privilégie l'inéquité, puisque le statut socioéconomique des parents et le profil scolaire des élèves font l'objet d'une sélection préalable à leur intégration à certaines écoles. De plus, l'accessibilité aux ressources qui visent le soutien de la réussite des élèves n'est pas mise au profit de ceux qui en ont le plus besoin (CSE, 2017). Cette stratification du système scolaire québécois accentue ainsi l'écart entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux issus de milieux favorisés ou aisés et favorise la stigmatisation.

Le CSE (2016) a traité cet enjeu en proposant d'aligner les politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés avec les politiques sociales établies en vue de lutter contre la pauvreté :

Pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire des enfants qui vivent dans la défavorisation, il faut s'attaquer fermement aux causes de la pauvreté plutôt que de chercher uniquement à en amoindrir les effets. Il y a donc lieu d'articuler les politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés de façon cohérente avec les politiques sociales de lutte contre la pauvreté, de telle façon que les besoins

essentiels des enfants puissent être comblés sans que les familles en situation de pauvreté soient stigmatisées (p.7).

La défavorisation est un enjeu de taille avec lequel composent beaucoup d'écoles montréalaises. Les facteurs, complexes et multiples, qui contribuent à cet enjeu affectent la réussite des élèves issus d'un tel milieu. Enfin, conjointement avec la défavorisation, nous traitons de la pluriethnicité puisqu'elle contribue à son tour à la diversité dans les écoles.

1.3.2 La pluriethnicité : la diversité dans les écoles

À Montréal, les enjeux liés à la défavorisation sont amplifiés en raison de la forte concentration d'immigrants qui y résident et de la diversité qui la caractérise. En effet, cette ville se classe parmi les trois régions métropolitaines de recensement (RMR) qui reçoivent le plus d'immigrants au Canada (Statistique Canada, 2017). De ce fait, la diversité ethnique y est concentrée et reflète une réalité avec laquelle les milieux scolaires en contexte urbain composent. Cette densité de l'immigration entraîne l'hétérogénéité des classes, l'accroissement de la diversité ethnique et l'inégalité du taux de réussite entre les différents milieux sociaux, cumulé à l'influence du statut socio-économique des parents en lien avec la pauvreté de nature transitoire associée à l'immigration récente (Kanouté et Lafortune, 2011; MELS, 2005).

En ce qui a trait aux difficultés soulevées par les enseignants, ces dernières sont notamment en lien avec l'hétérogénéité des classes, le nombre élevé d'élèves et le manque de formation (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Paré, 2011). De plus, Horne et Timmons (2009) rapportent que les enseignants perçoivent un sentiment d'incompétence face à l'hétérogénéité présente au sein des groupes d'élèves. En ce qui a trait aux élèves issus de l'immigration qui ont besoin d'encadrement dans leurs démarches d'intégration dans les écoles, un soutien financier est déversé aux commissions scolaires francophones, en vue de se procurer des ressources adaptées pour favoriser la réussite scolaire de ces derniers. (Gouvernement du Québec, 2017).

Dans son dernier rapport brossant le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (CGTSIM, 2018) a soutenu que « comparativement aux autres élèves, ceux issus de

l'immigration récente résident beaucoup plus souvent dans des zones défavorisées de l'île de Montréal » (p. 3). De plus, la divergence dans les profils migratoires des élèves prend part à cette diversité (CSE, 2017). À cet égard, les milieux scolaires deviennent des « espaces de discontinuité culturelle » avec laquelle les écoles sont contraintes de s'adapter et de composer (Piquemal et Bolivar, 2009, p. 246).

L'évocation des changements entourant le système éducatif au Québec nous permet de mieux cerner les défis et les objectifs exposés par le gouvernement du Québec. Ce tour d'horizon nous amène ainsi à faire le point sur le processus d'instauration et la mise en œuvre d'un système éducatif à visée inclusive. En réponse à ces enjeux, nous présentons les orientations ministérielles qui ont été dirigées vers la promotion de la collaboration entre les écoles et les milieux communautaires. Cela sous-entend la création d'une communauté éducative pour mieux intervenir auprès des élèves (MEES, 2017).

1.4 Les alliances en soutien à la réussite pour tous

Pour faire face aux défis discutés précédemment, les instances ministérielles ont promu les alliances entre l'école et la communauté, dans le but de fournir un support supplémentaire en appui à la réussite des élèves. Dès lors, nous présentons, dans les sections suivantes, cette démarche collaborative, suivi par l'exposition du profil de deux organismes qui travaillent en partenariat avec les écoles situées en milieux défavorisés et qui ont pour objectif de contribuer à l'inclusion et à la réussite des élèves qu'elles desservent.

1.4.1 La collaboration école-organismes communautaires

Parmi les solutions mises en lumière par l'UNESCO (1994) pour faire face aux enjeux rencontrés en milieux défavorisés et pluriethniques, la participation des parents, des communautés et des organisations à la planification des mesures prises pour répondre aux besoins éducatifs est encouragée. Ce discours a été repris par le Ministère de l'Éducation (2002) qui a attesté de la nécessité d'inclure les institutions et les organismes présents dans le milieu de l'école, afin de renforcer les actions visant à procurer aux écoles des services éducatifs complémentaires (SEC). Ainsi, les organismes communautaires font partie des

alliances promues pour assister les écoles dans leur mission éducative à caractère inclusif. La figure 3 illustre la mobilisation de ces alliances autour de l'élève.

Figure 3. Les services éducatifs complémentaires (SEC) en support aux élèves



Source : Ministère de l'Éducation (2002, p. 27)

Pour assurer l'inclusion et la réussite éducative des élèves, l'un des objectifs énoncés par la réforme scolaire est la mise en place et le financement de projets ludiques, dans le but d'offrir des activités pédagogiques complémentaires, surtout dans les milieux défavorisés et pluriethniques. Cette initiative a pour vocation d'être une source d'enrichissement, sur le plan culturel et constitue une mesure complémentaire pour les élèves (MELS, 2009). Tel qu'évoqué ci-dessus, ce rôle est assumé par les organismes communautaires qui, par leur connaissance des besoins de leurs quartiers, offrent des activités qui ciblent la population desservie. L'action communautaire est ainsi une ressource considérable qui assistent les écoles (Kanouté et al., 2011).

Pour terminer, l'école est ainsi invitée à se mobiliser pour accompagner les élèves et leurs familles, en alliance avec les organismes communautaires présents dans leurs quartiers, dans le but de relever les défis liés à l'inclusion et la réussite éducative (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008). Dans l'intention d'illustrer ces alliances, nous présentons, dans les sections suivantes, deux organismes qui collaborent avec les écoles en milieux défavorisés et pluriethniques pour soutenir l'inclusion et la réussite scolaire des élèves.

1.4.2 Une école montréalaise pour tous

L'un des premiers programmes de soutien introduit par le gouvernement du Québec à Montréal, en 1997, s'intitule *le Programme de soutien à l'école montréalaise*, aujourd'hui appelé *Une école montréalaise pour tous*. La création de ce programme de soutien a eu lieu à la suite d'une constatation des enjeux qui entourent les élèves issus de milieux défavorisés et d'un milieu socio-économique faible, mais aussi en réponse aux indications énoncées par la réforme éducative au Québec. Cette initiative a pour finalité d'accompagner les élèves du primaire issus de milieux défavorisés vers leur réussite scolaire, et ce, en s'assurant de :

Soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs caractéristiques et en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 5).

Une école montréalaise pour tous dessert principalement les écoles primaires de la commission scolaire de Montréal (CSDM), de la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), de la commission scolaire English-Montréal (CSEM) et enfin, de la commission scolaire Lester-B-Pearson (CSLBP). En 2017, une centaine d'écoles localisées sur l'île de Montréal, toutes commissions scolaires confondues, ont bénéficié de ce soutien et ont été exemptées de l'intégralité des coûts occasionnés par la participation à ce programme.

Après avoir brossé un portrait des besoins des élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques, ce programme s'est donné pour vocation de mettre en place des pratiques dites équitables, afin de réduire l'écart entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux issus de milieux plus favorisés. À cet effet, les moyens privilégiés par *Une école montréalaise pour tous* sont les pratiques : « pédagogiques et éducatives, organisationnelles et de gestion,

artistiques et culturelles, de collaboration avec la famille et de collaboration avec la communauté et les partenaires institutionnels » (Une école montréalaise pour tous, 2018). Ces pratiques sont mises de l'avant pour soutenir les écoles dans leurs démarches visant la réussite de tous les élèves et sont fondées sur les valeurs d'égalité, d'équité et de justice sociale promues par la réforme scolaire.

Concrètement, cette intervention s'est déclinée en sept mesures mises au point à l'égard de ces écoles. Ces mesures sont interdépendantes et s'articulent telles que rapportées dans le tableau I.

Tableau I. Les mesures d'interventions mises en place par *Une école montréalaise pour tous*

Mesures	Spécifications
Mesure 1	Intervention adaptées
Mesure 2	Développement de la compétence à lire
Mesure 3	Approche orientante
Mesure 4	Développement professionnel de la direction et de l'équipe-école
Mesure 5	Accès aux ressources culturelles
Mesure 6	Établissement de liens avec la famille
Mesure 7	Établissement de liens entre l'école et la communauté

Source : (Gouvernement du Québec, s.d.)

Parmi ces mesures, la mesure 5, soit l'accès aux ressources culturelles, vise à mettre les élèves issus de milieux défavorisés en contact avec des activités culturelles, dont les arts et les sciences, et à les initier à leur fréquentation. À l'intérieur de cette mesure, deux volets sont évoqués pour préciser la nature de ces activités. Le premier volet *Jeune public* aspire à amener les élèves à visiter au moins un lieu culturel par année scolaire, tout au long de leur cheminement au niveau primaire. Le deuxième volet, intitulé *Projets artistiques et culturels*, propose la réalisation de projets à caractère pédagogique dont l'objectif est l'enrichissement et la reconnaissance du bagage culturel des élèves.

À travers la proposition d'activités culturelles et artistiques, l'enrichissement de l'expérience scolaire des élèves est mis au premier plan, afin de les amener à ouvrir leurs horizons à cet environnement. Pour assurer ces initiatives, *Une école montréalaise pour tous* travaille en partenariat avec plusieurs organismes communautaires en vue d'assurer un éventail diversifié d'activités aux élèves.

Dans cette même optique, d'autres programmes, dont la *Stratégie d'intervention agir autrement (SIAA)*, ont vu le jour au niveau des écoles secondaires pour apporter un soutien complémentaire aux établissements scolaires, afin de prévenir et de traiter les enjeux auxquels ils font face (Gouvernement du Québec, s. d.).

1.4.3 ruelle de l'avenir

ruelle de l'avenir, autrefois appelé *Projet 80*, est un organisme à but non lucratif situé dans le centre-sud de Montréal. Créé initialement, en 1970, pour offrir des activités de loisirs aux enfants résidants dans ce quartier, *ruelle de l'avenir* s'est, aujourd'hui, attribuée comme mission d'offrir des activités à caractère pédagogique, dans un contexte ludique, aux élèves issus de milieux défavorisés, pour les assister dans leur réussite scolaire. Ces activités s'alignent avec le programme de formation de l'école québécoise et visent le renforcement de la persévérance scolaire, ainsi qu'à l'octroi d'une assistance aux enseignants qui y sont impliqués en compagnie de leurs classes d'élèves. L'organisme dessert des enfants et des élèves du préscolaire jusqu'au secondaire, ainsi que leur famille et propose deux programmes, soit scolaire et communautaire, à l'intérieur desquels plusieurs activités sont suggérées. Dans le tableau II sont présentées les caractéristiques propres à chacun de ces programmes, tels qu'indiquées par l'organisme.

Tableau II. Les caractéristiques des programmes offerts par *ruelle de l'avenir*

	Programme scolaire	Programme communautaire
Volets d'activités	Culturelle Multimédia (cinéma) Sciences et technologie Saines habitudes de vie	Les clubs de la ruelle Ateliers mamans Camps d'été (cinéma-ruelle potagère)
Personnes desservies	Enfants et élèves fréquentant la CSDM* (2 à 18 ans) et leur famille	Enfants et élèves fréquentant la CSDM de (2 à 18 ans) et leur famille
Horaire	Durant heures de cours (une année scolaire)	Hors heures de cours Semaine de relâche et été (camps seulement)
Lieu	<i>ruelle de l'avenir</i> École (en classe)	<i>ruelle de l'avenir</i>

* Commission scolaire de Montréal

Source : *ruelle de l'avenir* (2018)

ruelle de l'avenir travaille en collaboration avec plusieurs partenaires, dont la commission scolaire de Montréal (CSDM), avec qui une alliance a été établie pour permettre aux écoles qui lui sont affiliées d'être l'unique prestataire de son programme scolaire. D'ailleurs, cette affiliation est un critère d'inscription à l'une des activités de ces programmes. Par ailleurs, l'organisme fournit gratuitement à l'ensemble des écoles, issues de la commission scolaire de Montréal, le transport en bus scolaire de l'école à *ruelle de l'avenir*. Le même fonctionnement s'applique pour les inscriptions aux activités qui sont gratuites et qui se font par la volonté et par l'entremise des enseignants qui décident d'y engager leur classe d'élèves, dès le début de l'année scolaire.

Dans le cadre du contexte de notre recherche, nous arrêtons notre choix d'activité à l'intérieur du programme scolaire offert par *ruelle de l'avenir* et plus précisément sur l'activité de cinéma proposée au sein du volet multimédia. Néanmoins, nous avons qualifié cette activité d'intrascolaire, un choix que nous explicitons plus en détails au terme du chapitre suivant. Somme toute, la mise en place d'un projet cinématographique nécessitant l'assimilation de

nouveaux apprentissages et la collaboration entre les élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques nous amène à nous interroger sur la manière dont elle répond à leurs besoins.

1.5 Question générale de recherche

Nous avons évoqué les stratégies déployées par les instances ministérielles et les actions communautaires mobilisées à l'intention des élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques, dans le but de leur fournir un élan en faveur de leur réussite scolaire. Partant de ces constats, la contribution des organismes communautaires dans la prise en charge de la diversité des besoins des élèves et de cette hétérogénéité reste vague. De ce fait, nous orientons notre étude en ce sens et nous nous interrogeons sur la forme que prend l'implication de l'organisme communautaire *ruelle de l'avenir* dans le développement du plein potentiel des élèves, en contexte de diversité. Ainsi, notre question générale de recherche s'articule comme suit :

Comment l'activité intrascolaire de cinéma, proposée par ruelle de l'avenir, permet-elle le développement du plein potentiel des élèves du primaire ?

2 Cadre conceptuel

À la suite de la mise en lumière des préoccupations entourant l'état actuel de la mise en place d'un système éducatif inclusif à l'intérieur duquel les instances ministérielles proposent des alliances pour former des communautés éducatives, nous introduisons ce deuxième chapitre par la présentation des assises théoriques de notre posture épistémologique. Nous exposons, dans un premier temps, l'approche socioconstructiviste et ses dimensions sociale, historique et culturelle, afin de mettre en relief ses fondements. Dans un deuxième temps, nous exposons les postulats en lien avec l'apprentissage et le développement de l'enfant. Dans un troisième temps, nous adressons l'émergence de la zone proximale de développement et son implication dans le développement du plein potentiel des élèves. Dans un dernier temps, la présentation de nos objectifs de recherche clôt ce chapitre et guide l'articulation du chapitre subséquent.

2.1 L'approche socioconstructiviste

Lev Vygotsky (1896-1934), fondateur de l'approche socioconstructiviste, a mis en lumière la place fondamentale qu'occupent les interactions sociales et la culture dans le processus d'apprentissage et de développement chez les individus. Cette approche est ainsi axée sur la reconnaissance de l'unicité du développement de chaque enfant et prend en compte les différences individuelles, en proposant l'adoption d'une vision axée sur l'accompagnement de l'élève par un adulte dans sa zone proximale de développement, afin de soutenir le développement de son plein potentiel et son autonomie (Kozulin, Gindis, Ageyev et Miller, 2003)

Étant donné la place accordée à l'implication de l'environnement social, historique et culturel de l'enfant dans l'apprentissage et le développement de chaque individu (Vadeboncoeur, 2017), nous nous penchons, d'abord, sur l'élucidation de ces dimensions dans ce qui suit. Ensuite, nous présentons le lien formulé entre l'apprentissage et le développement au sein de cette approche, avant de finalement aborder la zone proximale de développement.

2.1.1 Les dimensions historiques, culturelles et sociales

De prime abord, le débat entourant l'origine du développement de l'être humain perdure depuis des décennies autour des notions *nature* et *nurture* pour l'expliquer. Selon la perspective vygotkienne, le développement de l'enfant est le produit de facteurs historiques, culturels et sociaux (Vadeboncoeur, 2017). En premier lieu, la composante historique de l'approche socioconstructiviste stipule que le développement des sociétés influe sur le développement personnel et psychologique des individus. De ce fait, les fonctions psychologiques supérieures, telles la capacité à réfléchir et à résoudre des problèmes, se modulent à travers cette évolution (Connery et Curran, 2014). Ainsi, les changements qui s'opèrent dans les sociétés, au fil du temps, déteignent sur le développement des individus qui y vivent. En deuxième lieu, la composante culturelle réfère à la capacité de l'individu à s'engager et à transformer sa réalité à l'aide d'outils et de bagages culturels. D'après cette dimension, le développement des fonctions psychiques supérieures dépend de l'environnement culturel valorisé à travers les relations sociales entretenues avec l'enfant (Grangeat, 1998). Ici, le principe selon lequel la culture a un effet sur la cognition est mis de l'avant, puisque « l'enfant se développe dans un environnement social issu d'une culture » (Cloutier, 2012, p.53). À ce propos, Legendre (2005) a rapporté que :

La culture ne fait pas qu'exercer une influence sur nos connaissances, nos valeurs, nos représentations du monde; elle façonne littéralement nos manières de penser, car le développement mental résulte précisément de la maîtrise des structures symboliques qu'elle incarne (p. 364).

Ainsi, au-delà d'une simple influence sur l'expérience sociale des individus, la culture a une incidence notable sur le développement cognitif de ces derniers. De plus l'auteure a mentionné que les fonctions supérieures chez l'enfant mûrissent par l'entremise de son développement dit culturel. En dernier lieu, Vygotsky (1997) présente la composante sociale à travers l'influence des individus et des structures sociales entourant l'enfant dans le développement de sa pensée et donc de ses processus mentaux. Dans l'approche socioconstructiviste, la dimension sociale est fondamentale pour expliquer les différences dans le développement des enfants. Elle est décrite comme étant à la base du développement des

fonctions psychiques supérieures chez l'individu (Vadeboncoeur, 2017). En effet, « le contexte social a une influence profonde sur le processus et le contenu de la pensée » (Bedrova et Leong, 2012, p.18) et façonne ainsi les processus mentaux.

La prise en considération de ces trois dimensions telles que présentées par Vygotsky accorde une grande importance aux différences dans les valeurs, les principes et les croyances qui distinguent une société, son histoire et sa culture d'une autre et met l'accent sur leur interrelation. Cette vision met en lumière la particularité de chaque individu vis-à-vis de son bagage social, familial, culturel, religieux, etc., éléments qui teintent sa compréhension du monde (Kozulin, 2003). Ainsi, la perspective d'un enseignant qui tient compte de cette approche se résume, dans un premier temps, à percevoir les différences entre ses élèves comme une richesse à laquelle, dans un deuxième temps, il se doit d'adapter ses façons de faire (Connery et Curran, 2014).

En outre, les dimensions historiques, culturelles et sociales contribuent à expliquer la complexité du développement des individus et mettent surtout l'emphase sur l'importance de tenir compte des expériences, du bagage culturel et du vécu social des enfants pour comprendre leur développement cognitif. De ce fait, Vygotsky (1978) a déclaré que le fonctionnement mental d'un sujet ne peut être compris qu'en examinant les processus sociaux et culturels dont il dérive.

2.1.2 L'apprentissage et le développement selon la perspective vygotkienne

Dans les travaux de Vygotsky (1978), l'apprentissage consiste en un processus qui s'enclenche bien avant la scolarisation de l'enfant et qui prend place lors d'interactions sociales. En fait, l'apprentissage émerge et se construit au cours des interactions entretenues avec autrui. Vygotsky (1978) a notamment précisé que « *any learning a child encounters in school always has a previous history* » (p.84). Cela réfère également au caractère transformatif et non cumulatif du processus d'apprentissage. Compte tenu de la présence constante de l'enfant en contexte social, la construction des connaissances est toujours socialement médiatisée, soit par les interactions sociales vécues dans le passé et celles entretenues dans le présent (Karpov, 2005), soit par l'entremise d'outils propres à la culture et à l'histoire de la

société dans lesquelles vit l'enfant. En effet, c'est dans cet ordre d'idées que Vygotsky perçoit et soutient que l'apprentissage est toujours médiatisé et ne s'exprime que sous cette forme.

Étant donné que l'apprentissage précède le développement, il devient une condition préalable au développement cognitif de l'enfant (Grangeat, 1998). Par ailleurs, puisque les interactions sociales façonnent l'apprentissage, le développement ne peut être dissocié du contexte social dans lequel baigne l'enfant (Vygotski, 1997). Dans cette optique, l'apprentissage est à l'origine de processus internes développementaux qui requièrent un contexte social pour veiller à leur émergence (Vygotsky, 1978, p. 90). Le développement est un processus en constant changement, qui opère en situation d'interactions sociales (Schneuwly, 2008, p.29). En effet, c'est à partir des interactions avec autrui qu'émanent le développement et la construction des connaissances de l'enfant :

Vygotsky argues that because the historical conditions which determine to a large extent the opportunities for human experience are constantly changing, there can be no universal schema that adequately represents the dynamic relation between internal and external aspects of development (Vygotsky, 1978, p.125).

À vrai dire, la variation dans les conditions historiques vécues par chaque individu contribue aux divergences dans leurs expériences humaines et donc, dans leur développement. De ce fait, la loi fondamentale du développement, établie par Vygotsky, situe les fonctions psychiques supérieures durant le développement de l'enfant :

« [...] toutes les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant : la première fois dans les activités collectives, dans les activités sociales, autrement dit comme fonction interpsychique, la deuxième fois dans les activités individuelles, comme propriété interne de la pensée de l'enfant, autrement dit, comme fonction intrapsychique » (Vygotsky 1934, cité dans Yvon et Zinchenko, 2012, p. 241).

Dans cet extrait, le développement de l'enfant se traduit par l'émergence des fonctions psychiques supérieures, d'abord lors d'interaction avec autrui, avant d'être internalisées et assimilées, par la suite, comme fonction intrapsychique à l'individu. C'est dans cette optique que le processus de maturation des fonctions psychiques s'enclenche et s'établit.

Enfin, dans le but d'exhiber le lien entre le processus d'apprentissage et du développement, nous introduisons la zone proximale de développement (ZPD), une notion clé élaborée par Vygotsky pour tenter d'opérationnaliser la relation entre l'apprentissage et le développement de l'enfant.

2.1.3 La zone proximale de développement (ZPD)

Dans l'approche socioconstructiviste, la zone proximale de développement (ZPD), appelée originalement *Zone of Proximal Development*, est un concept central mis de l'avant dans les travaux de Vygotsky pour déterminer la manière dont prennent place l'apprentissage et le développement du plein potentiel de l'enfant et de conceptualiser la relation entre l'apprentissage et le développement (Vandenplas-Holper, 2006 ; Vygotsky, 1978). En fait, la notion ZPD a été conçue par Vygotsky pour définir le processus de l'apprentissage et le développement de l'élève lors de l'accomplissement d'une tâche et par l'entremise d'interactions sociales et pour répondre aux interrogations quant au processus de développement cognitif de l'enfant. Ce concept clé part du principe que l'enfant peut accomplir un nombre de choses seul, mais qu'il peut en accomplir davantage en situation de collaboration avec autrui ou par la médiation des outils (Vygotsky, 1978). À cet égard, la ZPD désigne l'écart entre ce que peut accomplir l'enfant seul et ce qu'il accomplit à l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté ou des outils (Connery et Curran, 2014). La ZPD émerge de l'interaction entre l'apprenant et l'adulte et amène à la création d'un espace de travail commun.

En situation d'interaction entre l'apprenant et l'adulte, la ZPD opère et est en constants changements et négociations entre ces derniers (Goldstein, 1999). Cet agencement continue entre l'adulte et l'enfant, appelé « l'intersubjectivité », est essentiel pour rendre compte de la compréhension subjective de l'autre, afin d'accomplir conjointement la tâche en question (Cloutier, 2012).

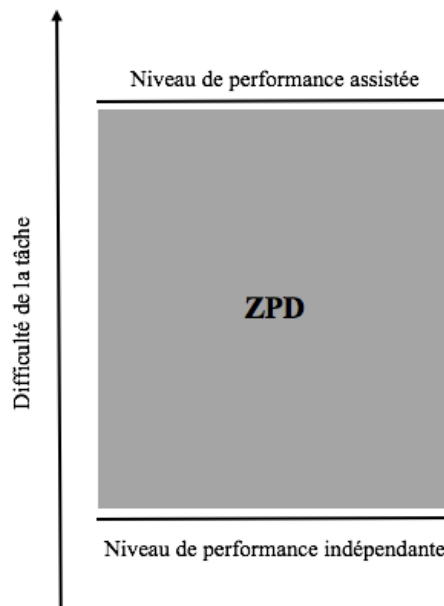
La ZPD prend en considération deux niveaux de développement de l'enfant, soit le niveau actuel de développement et le niveau de développement potentiel, tel qu'évoqué par Vygotsky (1978) :

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers [...]The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state (p.86).

Le niveau de développement potentiel se définit à travers les fonctions cognitives qui ne sont pas encore arrivées à maturité, mais qui sont dans le processus de l'être (Vygotsky, 1978). Une fois que ces processus sont internalisés, l'enfant acquiert son autonomie vis-à-vis de la résolution de la tâche qui lui est demandée. Ce processus définit la ZPD et est reproduit à chaque fois qu'une fonction cognitive non internalisée est sollicitée pour l'atteinte du plein potentiel de ce dernier. Ainsi, pour soutenir le développement du plein potentiel de l'enfant, l'apprentissage doit être appareillé avec son niveau de développement. La ZPD cible ainsi « deux niveaux de développement : celui atteint par l'enfant et celui qu'il peut potentiellement atteindre » (Grangeat, 1998, p. 52). Pour ce faire, il revient à l'adulte de déterminer les deux niveaux de développement de l'enfant, continuellement redéfinis en situation d'interactions entre l'adulte et l'enfant (Vygotsky, 1978).

Dans la figure 4 présentée ci-dessous, Bodrova et Leong (2012) illustrent la ZPD en tant que zone de délimitation entre le niveau de performance assistée et le niveau de performance indépendante. Le niveau de performance assistée correspond au moment durant lequel l'élève entre en interaction avec un adulte ou un pair plus expérimenté qui l'aide à résoudre la tâche à laquelle il fait face. Tandis que le niveau de performance indépendante concorde avec le développement du plein potentiel de l'enfant, en d'autres mots, à l'atteinte de son autonomie.

Figure 4. Les deux niveaux de performances dans la zone proximale de développement (ZPD)



Source : Bodrova et Leong (2012, p.63)

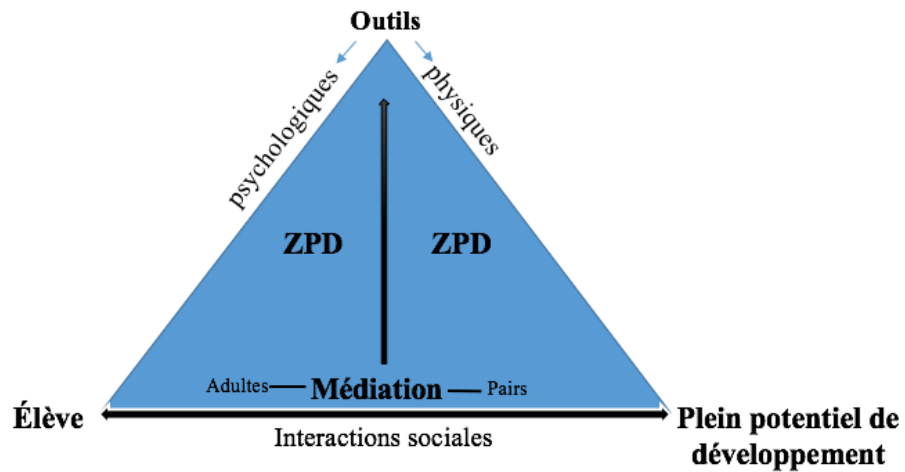
En fait, lorsqu'un élève reçoit de l'aide pour résoudre un problème, cette médiation vise l'atteinte de son potentiel de développement (Vandenplas-Holper, 2006). C'est ainsi que dans un cadre scolaire, l'enseignant est appelé à mobiliser les forces de l'élève et à l'accompagner dans sa ZPD, afin de lui permettre par la suite de résoudre le problème auquel il fait face de manière indépendante. Par ailleurs, la ZPD n'émerge que lors d'interactions entre l'enseignant et l'élève ou l'élève et un pair plus expérimenté et prend une forme unique et propre au niveau de développement actuel de l'élève. Dans cette optique, ce dernier est un agent actif dans son développement qui a la possibilité de changer les choses. Ainsi, l'enseignant se positionne en tant que médiateur qui lui offre des outils en guise de support lors de sa prise de décisions (Connery et Curran, 2014). La médiation étant un accompagnement indispensable de l'apprenant vers l'atteinte de son plein potentiel dans sa ZPD (Grangeat, 1998).

2.1.3.1 *La médiation par les outils*

L'accompagnement que procure l'adulte ou un pair expérimenté à l'enfant est une forme de médiation. En plus, cette médiation se réalise par des outils physiques et psychologiques socialement conçus pour l'assister dans sa ZPD (Bodrova et Leong, 2012 ; Schneuwly, 2008). En outre, différents outils peuvent être présentés à l'enfant et mis à sa disposition pour l'aider à accomplir sa tâche ou à résoudre un problème, à raison qu'ils soient significatifs à son égard et correspondent à sa ZPD. L'adulte peut proposer à l'enfant des outils psychologiques (ex. le langage) ou des outils physiques (ex. un livre). L'appropriation de ces outils culturels, distincts d'une société à une autre, par l'enfant repose sur la qualité du support qui leur est offert par l'adulte ou par les pairs plus expérimentés (Connery et Curran, 2014).

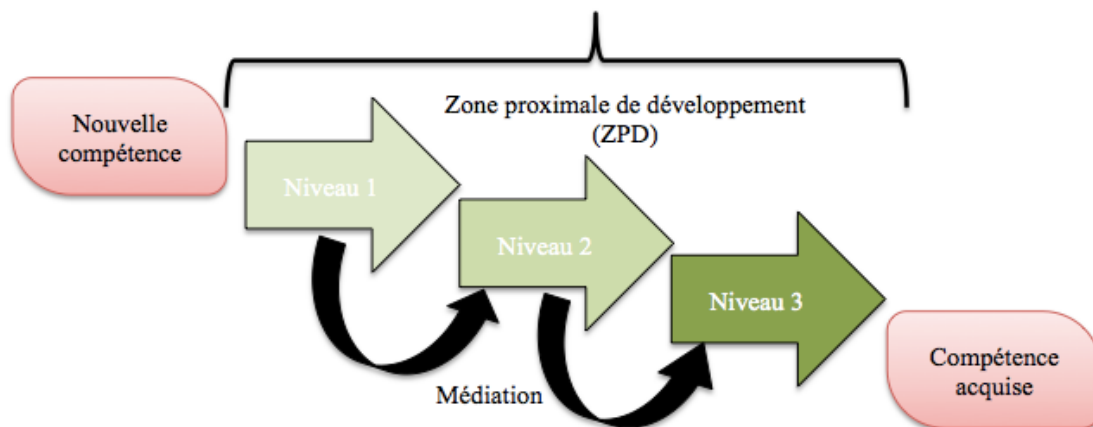
L'approche socioconstructiviste précise que ces outils « augmentent l'habileté humaine » à accomplir des tâches que l'enfant n'est pas en mesure de réaliser (Bodrova et Leong, 2012, p.29). De plus, c'est cette capacité d'appropriation et d'intériorisation d'outils qui distingue les humains des animaux et leur permet, de ce fait, d'exercer un contrôle sur leurs comportements cognitifs, émotionnels et physiques. Tel que présenté dans la figure 5 ici-bas, la médiation et le recours à des outils de nature psychologiques et physiques sont interdépendants et essentiels pour le développement du plein potentiel de l'enfant dans sa ZPD (Vandenplas-Holper, 2006).

Figure 5. La dynamique à l'intérieur de la zone proximale de développement (ZPD)



Partant de ces constats, Parent et Caron (2007) ont formulé de leur côté trois niveaux distincts à l'intérieur de la ZPD pour expliquer le processus d'apprentissage et de développement du plein potentiel de l'élève, et ce, dans un contexte scolaire. Nous avons ainsi représenté des niveaux dans la figure 6 ci-dessous.

Figure 6. Le processus d'apprentissage de l'élève dans sa zone proximale de développement (ZPD)



Source : Adapté de Parent et Caron (2007)

Durant le premier niveau, l'élève est face à une nouvelle tâche qu'il ne peut accomplir seul. L'enseignant intervient auprès de ce dernier en tant que médiateur ayant recours à des outils. Au cours de cette étape, l'élève adopte une posture d'observateur. Au deuxième niveau, l'élève participe à l'exécution de la tâche qui lui a été demandée, et ce, avec l'aide de l'enseignant. C'est lors de cette étape que le processus d'internalisation de l'apprentissage prend place et est médiatisé par les outils qui sont mis à sa disposition. Enfin, au troisième niveau, l'élève s'est approprié la compétence et est apte à la mettre en œuvre de manière autonome. Cette vision simplifiée de la dynamique qui se trouve à l'intérieur de la ZPD de l'élève est centrée sur la démarche privilégiée pour guider ce dernier dans le développement de son plein potentiel.

Tenant compte de la diversité du bagage culturel et de l'environnement social dans lequel évoluent les élèves, la localisation de la ZPD est relative et spécifique à la nature des interactions sociales et au niveau actuel de développement de chacun d'entre eux (Goldstein, 1999). Dès lors, l'apprenant est au centre de ses apprentissages et l'enseignant est appelé à mobiliser ses forces pour aller de l'avant, et ce, par l'intermédiaire d'outils (Connery et Curran, 2014). Puisque le développement de l'élève est médiatisé dans sa ZPD, il se

caractérise, d'abord, par une intériorisation guidée par les adultes ou par les pairs et se transforme en une intériorisation propre à l'élève (Grangeat, 1998). C'est dans cette optique que le développement de l'élève régit des interactions sociales et des apprentissages réalisés antérieurement.

2.1.3.2 L'action de la médiation sur l'identité culturelle

Toutefois, le développement permet à l'enfant de forger une identité culturelle unique issue de ses expériences sociales et interreliée avec ses apprentissages. En effet, l'identité « se crée et se recrée » à travers les interactions sociales à la base de ses apprentissages. En partie, l'identité est un produit de la société qui se forme et s'adapte pour contribuer à la définition et la conception de soi (Esteban-Guitart et Moll, 2014). Ainsi, l'identité est sans cesse médiatisée et enracinée dans la culture d'appartenance de l'individu, notamment par les relations sociales, les idéologies, les pratiques politiques et religieuses etc., ainsi que les facteurs historiques et sociaux. En fait, l'apprentissage de l'enfant est façonné par son identité. Sfard et Prusak (2005) soutiennent que l'identité a un lien indéniable avec l'apprentissage et le contexte socioculturel. De ce fait, les deux auteurs ont identifié l'identité dite assumée (*Actual identity*) et l'identité dite assignée (*Designated identity*) pour traiter de cette relation. L'identité assumée réfère à la perception actuelle, au moment présent, par laquelle l'individu se définit. Quant à l'identité assignée, elle n'est pas nécessairement définie par l'individu concerné, mais peut être attribuée par autrui.

Tenant compte de ce qui précède, le contexte socioculturel façonne les processus mentaux et l'identité, et fait partie intégrante du processus développemental de l'enfant (Grangeat, 1998). Dans un contexte scolaire, les élèves sont des apprenants actifs qui s'approprient des outils physiques et psychologiques et qui entament le processus de leur maîtrise et ce, par l'entremise d'une construction de sens autour du problème à résoudre. De ce fait, la réussite de cette appropriation repose sur la qualité du soutien offert aux élèves par leur enseignant (Vadeboncoeur, 2017). En fait, ce courant de pensée repose sur l'idée que l'enseignant a un rôle de médiateur à jouer auprès des élèves concernant les tâches qu'ils sont appelés à s'approprier. Ce dernier s'assure ainsi de fournir un environnement propice à l'apprentissage et dans lequel les élèves se sentent valorisés (Connery et Curran, 2014). Les

interactions sociales soutiennent le développement et positionnent l'adulte dans le rôle de médiateur vis-à-vis de la culture ancrée dans la société.

En définitive, le développement du plein potentiel des élèves est complexe et relève des interactions sociales, ainsi que de la qualité des outils médiatisés par l'adulte ou les pairs. De ce fait, la considération du bagage et de l'expérience socioculturels de l'enfant est primordiale pour offrir un accompagnement adéquat correspondant aux spécificités de chaque ZPD. En plus, l'apprentissage et l'identité (assignée et assumée) sont continuellement interreliés, étant donné que l'apprentissage façonne l'identité de l'enfant. Après l'introduction des lignes directrices de l'ancrage épistémologique de notre étude, nous exposons, dans la section qui suit, un survol des écrits scientifiques, en vue de préciser la nature et les caractéristiques que revêtent les activités intrascolaires, soit, le contexte de notre étude.

2.2 Les activités intrascolaires : le cas du cinéma

À travers le territoire québécois, maintes activités ont été mises à disposition des élèves du primaire pour soutenir leur réussite scolaire. Nous présentons ici un bref survol des écrits scientifiques qui abordent les différents types d'activités ainsi que leurs apports, pour ensuite mettre l'accent sur les caractéristiques reliées au contexte de notre étude, soit les activités intrascolaires. Enfin, nous justifions le fait d'avoir retenu le terme intrascolaire pour définir le contexte de notre étude.

Pour Denault et Poulin (2008), les loisirs organisés sont des activités offertes sur une base régulière et qui ont lieu en groupe. Dans ce contexte, « les sports (individuels ou d'équipe), les arts (musique, danse, théâtre, peinture) et les clubs de jeunes (scouts, politique étudiante, bénévolat) représentent des exemples de loisirs organisés » (p. 212). En fait, ces activités impliquent la présence d'un adulte ou d'un animateur. Les loisirs organisés peuvent avoir lieu au sein des écoles, soit durant ou après les heures de classe et dans les communautés avoisinantes. Au moyen d'une recension des écrits, les deux auteurs ont rapporté le caractère positif lié à la participation des adolescents à ces activités, notamment en raison des acquisitions rapportées sur le plan développemental.

Dans la même optique, Mahoney (2000) a réalisé une étude longitudinale, dans le but de documenter la participation d'un large échantillon de filles et de garçons dans les activités extrascolaires. L'auteur y a distingué un apport positif qui s'est traduit par une baisse du taux d'abandon scolaire et d'arrestations criminelles des participants dits à risque. De plus, ces résultats ont été corrélés avec l'implication du réseau social des participants dans ces activités extrascolaires, qui s'est avérée significative.

McNeal Jr (1995), quant à lui, a rapporté que l'implication des élèves dans des activités sportives et artistiques leur est favorable lors de leur parcours scolaire. En effet, l'auteur s'est intéressé aux types d'activités dans lesquels les étudiants étaient plus enclins à participer et leur impact sur les étudiants à risque du décrochage scolaire. À partir de participations à l'athlétisme, aux activités des beaux-arts, aux clubs universitaires et aux clubs de formation professionnelle, McNeal Jr (1995) suggère que les arts sont associés à la diminution du décrochage scolaire chez les étudiants. En vue d'élucider l'apport des activités à caractère artistique, l'auteur a sollicité la communauté scientifique pour tenter d'identifier les raisons pour lesquelles ces activités ont une telle influence sur la trajectoire scolaire des élèves. Dans cette lignée, St-Pierre, Denault et Fortin (2012) ont étudié le lien entre la participation des jeunes aux activités parascolaires et le risque de décrochage scolaire et ont conclu que la fréquence de participation a un apport positif vis-à-vis du risque de décrochage scolaire chez les jeunes. De plus, les garçons bénéficieraient davantage à y participer.

Par ailleurs, une recherche réalisée auprès d'enseignants du primaire impliqués, en compagnie de leurs classes, dans un partenariat école-musée offrant aux élèves diverses activités en sciences, en archéologie et en arts, a mis en lumière certaines pratiques pédagogiques qui s'opèrent durant les activités extrascolaires et qui contribuent à maintenir l'intérêt des élèves (Rahm, 2016). Dans une précédente étude portant sur l'accès des jeunes issus de milieux défavorisés aux programmes parascolaires et communautaires à caractère scientifique, Rahm (2006) a souligné l'importance d'offrir des activités scientifiques aux jeunes et d'y faciliter l'accès, en vue d'assurer une équité vis-à-vis de la participation à ce type d'activités, puisque ces programmes ont permis de « rendre les sciences culturellement accessibles à leurs participants » (p. 752). L'auteure propose ainsi d'impliquer les jeunes dans le processus de mise en place de telles activités dans leurs communautés. En outre, ces

activités prennent place dans un contexte informel à l'intérieur duquel l'apprenant, de par son intérêt, initie les interactions et ne requiert pas de travail en dehors du temps qui lui est alloué (Rahm, 2008; Rogoff, Callanan, Gutiérrez et Erickson, 2016).

Lemonchois (2015) s'est, pour sa part, intéressée à la participation des élèves à des projets artistiques mis à la disposition des écoles montréalaises localisées dans les milieux défavorisés et au développement de leurs compétences personnelles et leurs compétences sociales. La participation au processus de création artistique s'est ainsi caractérisée par « une reconnaissance de la compétence des élèves comme prémisses, alors qu'habituellement la compétence de l'élève y est reconnue comme finalité » (Lemonchois, 2015, p. 171). De plus, l'auteure a souligné la dimension égalitaire qui a défini la relation entre les artistes et les élèves au cours des activités.

Dans cette lignée, les activités offertes par l'organisme *ruelle de l'avenir*, dans le cadre de son programme scolaire, ont fait l'objet d'une étude qui visait à examiner l'évolution de la motivation à apprendre et le développement de la performance des élèves en français et en mathématiques (Chouinard et al., 2017). Tenant compte du fait que les élèves sont issus de cinq écoles primaires montréalaises localisées dans des milieux défavorisés, les auteurs ont conclu qu'une participation accrue a été favorable par rapport à la perception des élèves quant à « l'utilité » (p. 234) de l'école et à leur performance en mathématiques. Par ailleurs, Chouinard et al. (2017) suggèrent que la fréquence à laquelle les élèves participent joue un rôle déterminant dans ces acquisitions.

Tenant compte de ce qui précède, nous définissons à présent les particularités associées au qualificatif intrascolaire. D'abord, les activités intrascolaires s'apparentent aux loisirs organisés seulement de par la structure qu'elles fournissent et l'encadrement qui y est établi (Rogoff, Callanan, Gutiérrez et Erickson, 2016). Cependant, l'activité intrascolaire de cinéma, qui représente le contexte de notre étude, diffère des loisirs organisés et des activités extrascolaires, pour les caractéristiques suivantes (ruelle de l'avenir, 2014; ruelle de l'avenir, 2018) :

- Une pédagogie centrée sur l'élève ;
- Un environnement ludique ;

- La présence d'un adulte qui ne détient pas une formation en enseignement, mais qui travaille en collaboration avec des enseignants ;
- La libération des heures de classes à cette fin ;
- La participation et le déplacement hebdomadaire des élèves, durant toute l'année scolaire ;
- L'absence d'évaluations.

Les activités intrascolaires s'apparentent ainsi à une communauté d'apprentissage qui co-construit son savoir et qui dirige son intérêt vers un but commun (Bolduc et Van Neste, 2002; Orellana, 2010), ce qui se traduit dans la présente recherche par la réalisation d'un moyen-métrage, dans le cadre de l'activité de cinéma que nous détaillons dans le chapitre qui suit. C'est d'ailleurs cette notion de communauté d'apprentissage, issue du courant socioconstructiviste duquel l'inclusion tire ses lignes directrices (Legendre, 2005), qui a contribué à guider notre choix d'activité.

En somme, les activités intrascolaires représentent un environnement riche et une source d'apprentissage en contexte scolaire qui commence à être étudiées et documentées. Dans cette optique, nos objectifs de recherche sont mis en relief dans ce qui suit.

2.3 Objectifs de recherche

À cette étape de l'étude, nous avons posé notre problématique et notre cadre conceptuel, ce qui nous permet de formuler nos objectifs de recherche en vue de connaître comment l'activité de cinéma permet le développement du plein potentiel des élèves du primaire. Nous pouvons désormais annoncer que notre recherche se fondera dans un ancrage théorique socioconstructiviste et que nos objectifs de recherche sont :

1) *Décrire le développement du plein potentiel des élèves par une analyse de la ZPD :*

- Comment prend forme la médiation par les adultes ?
- Quels outils sont mobilisés par les adultes pour assurer la médiation ?

2) *Décrire comment le développement du plein potentiel des élèves est relié et médiatisé par leurs identités assignée et assumée dans l'activité de cinéma.*

3 Méthodologie

Dans le domaine de l'éducation, la manière dont les activités intrascolaires visent l'inclusion demeure peu documentée. À cet effet, notre étude investigate la manière dont l'activité intrascolaire permet le développement du plein potentiel des élèves. Après l'exposition de notre cadre de recherche, nous entamons la présentation du troisième chapitre qui porte sur nos choix méthodologiques. Comme notre recherche est basée sur l'utilisation de données secondaires, nous exposons, dans un premier temps, l'approche méthodologique préconisée, suivi du contexte et du déroulement de la présente étude à *ruelle de l'avenir*. Nous présentons par la suite le processus que sous-tendent le choix des participants à l'étude et les méthodes de collecte de données. Enfin, nous concluons ce chapitre avec la présentation des techniques d'analyse prônées pour le traitement de nos données, suivis par les considérations éthiques.

3.1 L'approche méthodologique

D'après nos objectifs de recherche, nous cherchons à savoir comment une activité intrascolaire vise l'inclusion et le développement du plein potentiel de tous les élèves. À cet égard, l'adoption d'une posture interprétative nous permet de mettre au premier plan une description de l'implication des élèves du primaire à l'intérieur de l'activité de cinéma qu'offre l'organisme *ruelle de l'avenir* aux écoles montréalaises (Fortin et Gagnon, 2016). Une démarche qualitative ancrée dans une épistémologie interprétative a pour but de mettre de l'avant l'expérience que vivent les participants et de dégager le sens qu'ils y attribuent (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). La présente étude se situe au cœur de cette approche, puisque nous cherchons à savoir comment une activité intrascolaire vise le plein potentiel d'élèves du primaire, en contexte de défavorisation et de pluriethnicité. En fait, la méthode qualitative accorde aux élèves l'opportunité de nous faire part du sens qu'ils rattachent à leur vécu et à leurs expériences durant cette activité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). À vrai dire, pour pouvoir répondre à notre questionnement initial, nous présentons une description du contexte de l'étude pour y distinguer leurs expériences et la manière dont est mobilisé le développement de leur plein potentiel des à l'intérieur de l'activité de cinéma.

Cette recherche qualitative exploratoire procure au chercheur un accès privilégié à l'intérieur du milieu naturel dans lequel se trouvent les participants et permet l'étude du phénomène d'intérêt tel que vécu par ces derniers (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cette approche met en lumière la réalité sociale dans laquelle vivent les participants, et ce, d'après la signification qu'ils y accordent et donne accès, lors de l'étape de l'analyse, à une interprétation qui n'est pas dépourvue du contexte naturel dans lequel s'inscrit le vécu des participants à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). La subjectivité est ce qui caractérise l'approche qualitative, notamment par sa mise en relief des réalités sociales multiples, qui se construisent et changent à travers le temps, telles que perçues par les individus Karsenti et Savoie-Zajc (2011).

Par ailleurs, par son raisonnement inductif, l'approche qualitative nous permet d'acquérir des connaissances holistiques qui découlent du contexte socioculturel dans lequel baignent les élèves et d'explorer les données avant de les interpréter et d'en établir une compréhension plus approfondie (Anadón et Guillemette, 2006). C'est notamment ce processus de compréhension du phénomène à l'étude allant du cas particulier au général qui définit la méthodologie adoptée pour explorer et décrire le développement du plein potentiel des élèves du primaire qui participent à l'activité de cinéma.

Le type de recherche préconisée dans le cadre de notre étude est l'étude de cas et plus précisément l'étude de cas multiples. Dans une perspective qualitative, Merriam (1988) explique qu'en éducation, l'étude de cas multiples permet au chercheur d'obtenir une compréhension détaillée du phénomène à l'étude. L'intérêt du chercheur est ainsi dirigé sur un objet, un phénomène ou une situation donnée. De plus, cette approche, de par sa nature inductive et son adaptation aux objectifs de recherche poursuivis, oriente le regard du chercheur vers l'exploration et la découverte de cas particuliers (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). L'étude de cas multiples nous procure ainsi la possibilité d'explorer comment certains élèves du primaire vivent l'inclusion à l'intérieur d'une activité intrascolaire à laquelle ils participent. À cet effet, parmi les participants à l'étude, trois élèves ont été retenus pour représenter trois cas distincts.

Pour terminer, l'approche qualitative nous permet de saisir la manière dont est supporté le développement du plein potentiel des élèves du primaire à l'intérieur de l'activité de cinéma. À la suite de la présentation de notre approche méthodologique, nous introduisons

plus en détails une description du contexte de l'étude, ainsi qu'un aperçu de son déroulement durant l'année scolaire.

3.2 Le contexte de l'étude : activité de cinéma à *ruelle de l'avenir*

L'activité de cinéma offerte par *ruelle de l'avenir* a été conçue pour les élèves du 3^{ème} cycle du primaire. C'est une activité d'initiation au cinéma qui a pour objectif d'apprendre aux élèves les fondements d'une production cinématographique. Elle s'inscrit à l'intérieur du programme scolaire offert par *ruelle de l'avenir*. Le cinéma est une activité ludique qui laisse place aux intérêts des élèves quant à la mise en place d'un projet cinématographique sous la forme d'un moyen-métrage.

Selon les documents fournis aux enseignants par l'organisme (*ruelle de l'avenir*, 2014), cette activité vise les compétences suivantes :

- L'écriture cinématographique ;
- L'apprentissage de l'incarnation d'un rôle devant une caméra ;
- La manipulation et l'utilisation du matériel cinématographique ;
- Le développement de l'intérêt des élèves pour le cinéma en général et le cinéma québécois plus particulièrement ;
- Le développement d'une cohésion de groupe et d'une éthique de travail en équipe.

L'objectif général, les objectifs spécifiques et les compétences visés par l'activité de cinéma et énumérés dans le tableau III ci-dessous ont été adaptés d'un document interne qui nous a été fourni par l'animateur et du site web de l'organisme¹, et qui est accessible aux enseignants qui participent à l'activité. L'objectif global poursuivi par l'activité de cinéma à l'intention des élèves est l'apprentissage des fondements d'une production cinématographique à travers l'écriture, la construction d'un scénario, l'apprentissage des bases et des termes techniques, ainsi que l'apprentissage des jeux de rôles grâce à l'improvisation

¹ <http://www.ruelledelavenir.org/>

Tableau III. Les objectifs et les compétences visés par l'activité de cinéma, selon *ruelle de l'avenir*

Objectif général de l'atelier	
Apprentissage des bases d'une production cinématographique et construction d'un scénario	
Objectifs spécifiques	Compétences
Initier les jeunes à l'écriture cinématographique	Lecture et réécriture d'œuvres littéraires Faire le choix des scènes
Apprendre les aspects techniques d'une production	Utilisation du matériel propre à un tournage Toucher aux différentes facettes d'une production cinématographique en tant qu'acteurs, réalisateurs, scénaristes et équipes techniques
Apprendre les bases du jeu à la caméra	Apprendre à jouer une scène devant la caméra Analyse de texte Découvrir les objectifs derrière la scène et les personnages Faire des recherches sur le contexte et l'époque choisie, afin d'enrichir le scénario
Développer l'intérêt pour le cinéma québécois et étranger	Découvrir des courants cinématographiques, des réalisateurs et des styles (tels le noir et blanc, le cinéma muet ou bien des films d'animation) Développer une meilleure compréhension du vocabulaire cinématographique et établir les bons choix lors d'une production
Développer le travail d'équipe et la cohésion	Création d'une œuvre cinématographique en groupe Entente au sein de l'équipe Résoudre des conflits Développer son esprit critique et son sens du jugement

Source : *ruelle de l'avenir* (2014)

L'activité de cinéma est offerte gratuitement aux écoles primaires affiliées à la commission scolaire de Montréal (CSDM). Cependant, quatre places seulement sont disponibles par année scolaire. Les enseignants intéressés sont ainsi tenus d'inscrire leur groupe d'élèves, durant la période d'inscription qui a lieu à la fin du mois d'août, et ce, jusqu'au début du mois de septembre. Une lettre de motivation peut être jointe au formulaire d'inscription pour justifier leur intérêt pour cette activité. Une fois le processus de sélection complété par *ruelle de l'avenir*, les enseignants sont avisés et mis en contact avec l'animateur de l'activité choisie pour désigner en commun une période de temps pendant la semaine (en

matinée ou en après-midi) qui sera dédiée à cette activité. Ainsi, tout au long de l'année scolaire, l'enseignant, en compagnie de ses élèves, se déplacera à ce moment à *ruelle de l'avenir*.

L'activité de cinéma est composée de 21 séances et est présentée en deux parties. Dans la première partie, composée de sept séances, chacune des séances comporte un volet théorique et un volet pratique qui servent à préparer et à former les élèves en vue de la production du moyen-métrage. Dans la deuxième partie, composée de 14 séances, le temps est consacré au processus de création et de mise en place du moyen-métrage, ainsi qu'à son tournage. Le déroulement de ces deux parties est détaillé ci-dessous.

3.2.1 La partie 1 de l'activité

La première partie de l'activité s'est étalée du mois de septembre jusqu'au mois de décembre de l'année 2016. Chacune des séances de l'activité de cinéma propose de la théorie cinématographique présentée sous forme d'extraits de films et de tutoriels. Les élèves sont ainsi invités à découvrir l'histoire du cinéma et à se familiariser avec son évolution. En outre, une familiarisation avec l'usage de l'équipement (clap, caméra, trépied, console et perche de son) est requise, avant d'entamer la deuxième partie de l'activité. À raison d'une fois par semaine, chacune des sept séances est d'une durée de 2h20 minutes. L'animateur attitré par *ruelle de l'avenir* accompagne les élèves durant la mise en place de leur projet. Dans ce même ordre d'idées, l'enseignant accompagne son groupe d'élèves à chacune des séances de l'activité. À cet effet, un bus scolaire assure le transport des élèves de l'école à *ruelle de l'avenir*, et ce, gratuitement. Tel que résumé dans le tableau IV, la partie 1 est focalisée sur l'apprentissage théorique et son application et a pour but d'outiller les élèves et de développer l'expertise nécessaire pour la création du moyen-métrage. La deuxième partie de l'activité est dédiée à la création, à la mise en place et au tournage du moyen métrage qui occupe une grande partie de l'activité de cinéma, soit 14 séances, le double du nombre de séances prévues pour la partie 1.

Tableau IV. Le déroulement de l'activité de cinéma durant l'année scolaire

Partie de l'atelier	Période de l'année scolaire	Nombre de séances observées	Durée d'une séance	Contenu des séances		Période de création du moyen-métrage
				Théorie	Pratique	
Partie 1	28 octobre au 21 décembre	7	2h20min	X	X	
Partie 2	20 janvier au 07 juin	14	2h20min		X	X

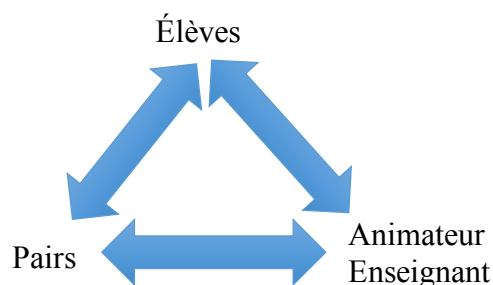
3.2.2 La partie 2 de l'activité

La deuxième partie permet aux élèves de mettre en pratique les apprentissages accumulés lors de la première partie et de mettre en commun un récit dans lequel chaque élève incarne un personnage. Parmi ces apprentissages, la manipulation du matériel technique est indispensable pour filmer le moyen-métrage, puisque ce sont les élèves qui s'occupent de sa production. Ce projet de groupe a pour objectif de consolider et de mettre en pratique les enseignements que les élèves acquièrent à l'intérieur de l'activité de cinéma, tout au long de leur implication à *ruelle de l'avenir*. En fait, ces derniers travaillent en collaboration pour l'écriture du scénario, le choix des personnages, la confection des costumes, le choix des lieux de tournage, la gestion et la manipulation du matériel cinématographique et le tournage du moyen-métrage, et ce, sous la supervision de l'animateur et de l'enseignant.

Vers la fin de l'année scolaire, des journées complètes sont consacrées au tournage final du moyen-métrage. L'enseignant est donc tenu de libérer son groupe à cet effet. Une fois que toutes les scènes sont tournées, l'animateur procède au montage, et ce, en dehors des heures dédiées à l'activité de cinéma. Les élèves ne participent pas au processus de montage, cependant, la 19^e séance est dédiée à la présentation du montage pour leur permettre d'émettre leurs commentaires et suggestions à l'animateur, avant la projection du produit final au cinéma. Le moyen-métrage est d'une durée approximative de 20 minutes. À la 20^e séance, le moyen-métrage est projeté au cinéma du Quartier Latin, en présence des élèves, des animateurs de *ruelle de l'avenir*, des familles et d'autres élèves qui ont été invités par leurs camarades à visionner le film.

Ce projet implique des interactions continues entre les élèves, entre l'animateur et les élèves, entre l'enseignant et les élèves et entre l'animateur et l'enseignant. La figure 7 ci-dessous illustre ces interactions. De plus, l'enseignant est toujours présent et son implication est fortement encouragée, surtout pour figurer dans le moyen-métrage, en compagnie de ses élèves.

Figure 7. Les interactions entre les participants durant l'activité cinéma



En d'autres termes, l'apprentissage s'y construit à travers la création et la mise en place d'un projet nécessitant des interactions sociales pour le mener à terme. Ainsi, une posture d'ouverture et de collaboration est essentielle à l'intérieur de ce projet.

3.3 Les participants

Dans cette section, nous brossons un portrait des participants sur lesquels se focalise notre recherche et nous présentons les trois cas choisis pour mener à terme notre projet. Selon Mongeau (2008), le choix des participants dans une étude qualitative est non aléatoire et repose sur les particularités qui font l'objet du phénomène à l'étude. Dans le cadre de notre étude, notre population cible vise les élèves du primaire qui participent à une activité intrascolaire, puisque nous nous intéressons à son apport à l'égard du développement de leur plein potentiel. Nous nous sommes ainsi limités à une classe du primaire qui a participé à une activité de cinéma. Notre échantillon est ainsi composé de 16 participants, soit 14 élèves (huit filles et six garçons), l'enseignant de la classe et l'animateur de l'activité.

3.3.1 Le portrait de la classe d'élèves

Les participants proviennent d'une école primaire affiliée à la commission scolaire de Montréal, qui accueille environ 200 à 300 élèves. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), l'indice du seuil de faible revenu (SFR) de cette école se situe au 10^e rang² pour l'année 2016-2017. Ce classement positionne l'école parmi les écoles les « plus défavorisées » au Québec. Cette classe d'élèves a participé à l'activité de cinéma offerte par *ruelle de l'avenir*, durant l'année scolaire 2016-2017, en compagnie de leur enseignant. Dans le tableau V ci-dessous, les informations sociodémographiques des élèves ayant participé à l'étude sont présentées, afin de brosser un portrait de la classe.

Tableau V. Le portrait sociodémographique de la classe d'élèves participant à l'étude

Participants ³	Âge	Sexe	Origine ethnique	Langue(s) parlée(s) à la maison
Malik	12 ans	M	Algérienne	Français
Vivian	12 ans	M	Chinoise	Français
Anthony	12 ans	M	Chinoise	Cantonais-Mandarin
Dariane	12 ans	F	Mexicaine	Espagnol
Louise*	12 ans	F	Canadienne	Français
Naya	13 ans	F	Malienne	Français-Malien
Rafik	11 ans	M	Algérienne	Français
Namrata	13 ans	F	Bangladaise	Français-Anglais
Danisha	12 ans	F	Haïtienne	Français

² Le classement des écoles du primaire du Québec quant au rang décile de l'indice de seuil de faible revenu (SFR) se situe entre 1 et 10. Le rang 1 désigne les écoles les « moins défavorisées » et le rang 10 désigne les écoles les « plus défavorisées ».

³ Pour des raisons de confidentialité, les prénoms de l'ensemble des participants ont été remplacés par des prénoms fictifs.

Lise	11 ans	F	Libanaise	Arabe-Français
Mourad*	12 ans	M	Bangladais	Bangali-Français
Farhan*	13 ans	M	Bangladais	Français
Jing	13 ans	F	Chinoise	Mandarin
Adrielle	13 ans	F	Canadienne (Amérindienne- québécoise)	Français

* Élève retenu(e) pour l'étude de cas

Tel que résumé dans le tableau V, la moyenne d'âge des élèves est de 12 ans. C'est une classe hétérogène, notamment en raison de la diversité ethnique qui s'y retrouve. En effet, 80% des élèves sont issus de l'immigration et ont des origines chinoises (trois élèves), bengalis (trois élèves), algériennes (deux élèves), mexicaine (une élève), malienne (une élève), haïtienne (une élève) et libanaise (une élève). De plus, près de 70% de ces élèves ont rapporté qu'ils communiquent en français à la maison. En effet, sept élèves parlent strictement en français à la maison. Pour le reste, le cantonais, le mandarin, l'espagnol, le malien, l'anglais, l'arabe et le bangali représentent l'éventail de langues avec lesquelles communiquent les sept autres élèves de la classe. Après avoir tracé un portrait de l'échantillon d'élèves participant à l'étude, nous présentons, dans la section suivante, les trois élèves retenus pour l'étude de cas, soit Louise, Farhan et Mourad.

3.3.1.1 Les trois cas à l'étude

L'étude de cas multiples requiert la sélection de plusieurs participants pour faire état du phénomène à l'étude. Tenant compte de l'objet de recherche, le choix de ces cas repose sur les caractéristiques de la population cible qui peuvent nous éclairer sur notre question de recherche et qui sont pertinents pour émettre des conclusions en réponse à nos interrogations (Yin, 1984). À cet effet, nous avons eu recours à l'échantillonnage par choix raisonné pour choisir les cas à l'étude, et ce par l'établissement de trois critères de sélection pour rendre compte de la diversité des besoins des élèves (Fortin et Gagnon, 2016).

En effet, nous avons établi des critères pour délimiter le nombre de cas retenus. Pour commencer, nous avons parcouru l'ensemble des données, à l'exception des entrevues, pour y repérer les élèves sur lesquels nous avons suffisamment de données pour documenter leur implication à l'intérieur de l'activité de cinéma. Le premier critère de sélection porte ainsi sur la disponibilité des données sur le cas. En ce qui a trait au deuxième critère de sélection, les caractéristiques des élèves et la nature de leurs besoins, tel qu'abordées dans le premier chapitre, ont été prises en considération pour s'assurer de la prise en charge de la diversité dans notre recherche.

Tenant compte de ces deux critères, Louise, Farhan et Mourad sont les élèves choisis pour l'étude de cas. Louise a été choisie en raison du nombre de participations à l'activité de cinéma, soit sa 3^e année de participation, et par le fait qu'elle soit suivie par la psychoéducatrice de son école. Le deuxième cas, Farhan, a été retenu puisque c'est la première fois qu'il participe à l'activité de cinéma, mais aussi par rapport à son statut de leader auprès de ses pairs. Enfin, nous avons choisi Mourad, car c'est le seul élève du groupe qui n'a pas joué de rôle dans le moyen-métrage et tout comme Louise, en est à sa troisième participation à l'activité de cinéma.

Nous entamons ainsi la présentation du profil des élèves sélectionnés pour constituer les trois cas à l'étude. À ce sujet, la description de chaque élève est enrichie par des informations tirées des échanges durant les entrevues avec les élèves, l'animateur et l'enseignant, en plus d'informations informelles communiquées à la chercheuse et rapportées dans les notes de terrain et les journaux de bord. Cela dit, nous introduisons brièvement chaque élève pour donner une idée globale sur les particularités en lien avec les critères pris en considération pour leur sélection. Des portraits plus détaillés seront exposés dans la deuxième partie du chapitre suivant.

3.3.1.2 Cas 1 : Louise

Louise est âgée de 12 ans. Elle est née au Québec et sa langue maternelle est le français. Elle fréquente la même école depuis la maternelle. Selon Louise, le choix de s'intégrer à cette école a été motivé par la variété de projets et d'activités qui y sont offerts. Louise a été diagnostiquée avec un trouble du spectre de l'autisme et est suivie par la

psychoéducatrice de son école, et ce, depuis quelques années. Louise en est à sa troisième participation à l'activité de cinéma. Par rapport aux années précédentes, elle a obtenu un rôle important dans le moyen-métrage réalisé par sa classe. Dans le scénario du moyen-métrage, Louise a incarné le rôle d'une fille rejetée par ses pairs qui fait la rencontre de Vivian, avec lequel une nouvelle amitié se crée.

3.3.1.3 Cas 2 : Farhan

Farhan a 13 ans et est né au Bangladesh. Sa langue maternelle est le bangali. Farhan a une bonne relation avec ses pairs et est perçu comme étant un leader au sein de son groupe. Il est ami avec Rafik, camarade de classe avec lequel il a joué une des scènes du moyen-métrage et avec qui il joue au soccer à l'extérieur de l'établissement scolaire. À l'école, Farhan a des difficultés d'apprentissage à l'école (la nature de ces difficultés n'a pas été précisée). C'est la première fois que Farhan participe à une activité de cinéma et n'a pas d'expériences préalables dans le monde cinématographique. Dans le moyen-métrage, Farhan a joué le rôle d'une célébrité qui se perd dans la forêt, en compagnie de son caméraman (Rafik).

3.3.1.4 Cas 3 : Mourad

Âgé de 12 ans, Mourad est né au Québec et a pour langues maternelles le bangali et le français. Il est membre d'un centre qui offre plusieurs activités sportives (Basketball, soccer et athlétisme) et culinaires. C'est un élève apprécié par ses pairs, mais qui n'aime pas se mettre devant les caméras. À cet effet, c'est le seul élève qui a fait le choix de ne pas paraître dans le moyen-métrage, mais plutôt de s'occuper, en compagnie de l'animateur, du matériel technique, soit la caméra et la console de son principalement, durant le tournage du moyen-métrage. L'animateur ne s'est pas opposé à ce choix et a souvent sollicité son jugement au niveau technique. Au mois de janvier, Mourad a subi une fracture à son bras, mais malgré cela, il a continué à assurer son rôle de technicien/réalisateur, avec l'aide de l'animateur, car ça lui tenait à cœur. Enfin, ce dernier en est à sa troisième participation à l'activité de cinéma, cependant, c'est la première fois qu'il ne figure pas dans le moyen-métrage réalisé par sa classe.

3.3.2 Les portraits de l'enseignant et de l'animateur

Dans la présente section, nous brossons le portrait de l'enseignant de la classe d'élèves et de l'animateur de l'activité de cinéma. À cet effet, leurs parcours académique et professionnel sont exposés. De plus, le tableau VI offre un résumé de ces portraits, ainsi qu'un aperçu de leurs rôles à l'intérieur de l'activité.

3.3.2.1 L'enseignant : Daniel⁴

L'enseignant de la classe, Daniel, est titulaire d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, il a cependant préféré enseigner au primaire. Il a une carrière de plus de 10 ans en enseignement et cela fait 7 ans qu'il enseigne à cette école primaire. Préalablement à l'enseignement, Daniel avait entrepris des études en architecture du paysage et en criminologie. En ce qui concerne son engagement dans l'activité de cinéma, Daniel en est à sa quatrième participation à l'activité de cinéma offerte par *ruelle de l'avenir*. Ce dernier a côtoyé l'animateur de l'activité de cinéma, Jeremy, tout au long de ces années. Daniel est parti en congé parental, durant le début de la collecte de données, soit les trois premières séances de l'activité de cinéma et s'est absenté à nouveau vers la fin de l'année scolaire, durant les deux avant-dernières séances. Des remplaçants ont donc participé à l'activité de cinéma, pendant son absence. Daniel a exprimé son désir de rassembler ses élèves et d'être à l'écoute de leurs idées durant le processus de création du moyen-métrage et surtout de s'assurer qu'il y ait une cohésion au sein de son groupe. Ce dernier intervient rarement pour la gestion de classe et est proche de ses élèves. D'ailleurs, ces derniers le décrivent comme étant « drôle, ouvert aux idées » et « participe comme nous » durant l'activité de cinéma. Enfin, Daniel a figuré dans le moyen-métrage en incarnant le rôle du loup-garou et a participé au processus de création et de mise en scène du moyen-métrage, à l'exception de la prise en charge du matériel et du tournage technique.

⁴ Pour des raisons de confidentialité, les prénoms de l'enseignant et de l'animateur ont été remplacés par des prénoms fictifs.

3.3.2.2 L'animateur : Jeremy

Avant d'occuper le poste d'animateur à *ruelle de l'avenir*, Jeremy a suivi une formation à l'école de théâtre. Étant comédien, ce dernier a enseigné le théâtre, et ce durant plus de 10 ans. Au courant de son parcours professionnel, Jeremy a suivi plusieurs formations dans cette même filière, avant d'orienter sa carrière vers le milieu communautaire. À cet égard, ce dernier a travaillé en tant qu'intervenant de rue auprès des jeunes. Ensuite, il a obtenu le poste d'animateur de l'activité de cinéma au sein de l'organisme *ruelle de l'avenir* qu'il occupe depuis cinq ans. Ce dernier s'occupe seul de la mise en place de l'activité, de la gestion de l'équipement, ainsi que du montage et de la présentation finale des moyen-métrages réalisés par les élèves. De plus, puisqu'un échancier lui est imposé, Jeremy ajuste les séances de l'activité aux besoins de chacun des quatre groupes d'élèves qu'il dessert par année scolaire. Jeremy dit intervenir auprès de ces derniers « pour les aider à se construire par le jeu ». Tel que résumé dans le tableau VI ci-dessous, son rôle est d'accompagner les élèves dans le processus de création et de réalisation d'un moyen-métrage, d'être à l'écoute de leurs idées et de les orienter vers leurs concrétisations.

Tableau VI. Résumé des portraits de l'enseignant et de l'animateur

Participants	Parcours académique et professionnel	Rôle dans l'activité de cinéma
Enseignant Daniel	Baccalauréat en enseignement Études en architecture du paysage Études en criminologie Plus de 10 ans en enseignement 7 ^e année d'enseignement à cette école 4 ^e participation à l'activité de cinéma à <i>ruelle de l'avenir</i>	Rassembler les élèves Relation symétrique durant l'activité de cinéma Peu d'interventions de gestion de classe S'assurer qu'il n'y a pas d'exclusion
Animateur Jeremy	Formation à l'école de théâtre Enseigne le théâtre (plus de 10 ans) Comédien Intervenant de rue Animateur à <i>ruelle de l'avenir</i> (5 ans)	Assurer la cohésion du groupe Intervenir auprès des élèves pour les aider à se construire par le jeu S'ajuster aux besoins du groupe Être à l'écoute Accompagnement des élèves

En résumé, Daniel a participé à l'activité de cinéma en adoptant la posture d'élève. Il s'est joint à ses élèves en ayant une attitude d'un participant au même titre que ces derniers. Il est peu intervenu en tant qu'enseignant, mais plutôt en tant que membre du groupe. Lors des discussions en grand groupe, ce dernier levait la main pour partager ses idées et n'hésitait pas à solliciter l'opinion de ses élèves pour améliorer sa partie du scénario. Son rôle consistait à veiller à ce que tous les élèves s'impliquent dans le projet. En ce qui a trait à Jeremy, sa posture d'animateur se caractérise par de multiples interventions non planifiées auprès des élèves, et ce, selon leurs besoins. Il accompagne les élèves et l'enseignant vers la mise en commun de leurs idées pour le scénario et contribue à la création d'une cohésion de groupe tout au long de la durée de l'activité.

3.4 La collecte de données

À la suite de la présentation de notre approche méthodologique, du profil des participants et du contexte de notre étude, nous nous attardons sur la présentation des instruments mobilisés lors de la collecte de données conduite au courant de l'année scolaire 2016-2017. L'ethnographie numérique (vidéo, notes de terrain et journaux de bord) et les entrevues semi-dirigées désignent les instruments de collecte de données mobilisés dans la présente étude. Les données obtenues par ces outils permettent de répondre à nos objectifs de recherche, qu'il s'avère pertinent de rappeler : 1) Décrire le développement du plein potentiel des élèves au travers d'une analyse de la ZPD et 2) décrire comment le développement du plein potentiel des élèves est relié et médiatisé par leurs identités assignée et assumée dans l'activité de cinéma.

La période de collecte de données pour l'activité de cinéma a duré huit mois, soit du mois d'octobre 2016 au mois de juin 2017. Tel que cité plus haut, l'ethnographie numérique et les entrevues semi-dirigées auprès des élèves, de l'animateur et de l'enseignant ont été les instruments privilégiés pour la collecte de données. Cependant, l'activité de cinéma avait commencé au début du mois d'octobre, soit avant le début de la collecte de données entamé à la fin du mois d'octobre. Le processus de distribution et de collecte des formulaires de consentement a reporté le début de la collecte de données. La figure 8 ci-dessous illustre une ligne du temps sur laquelle est disposé le contexte temporel du déroulement de l'activité cinéma, ainsi que des moments de collecte de données pour chacun des outils déployés.

Figure 8. Le déroulement de la collecte de données dans le temps



3.4.1 L'ethnographie numérique

L'ethnographie numérique est un outil de collecte des données fréquemment utilisé dans les recherches en sciences sociales. L'usage d'une caméra vidéo, en complémentarité avec des observations rapportées sous forme de notes de terrain et de journaux de bord permet de porter une attention particulière aux interactions qui peuvent échapper à l'attention du chercheur. Ainsi, cette spécificité de l'ethnographie numérique nous permet de retracer les événements qui portent sur l'objet d'étude et d'y apporter une analyse détaillée (Goldman, Pea, Barron et Derry, 2007). En ce qui a trait à l'observation, elle permet au chercheur de s'imprégner de la réalité telle que vécue par les participants et de devenir lui-même l'instrument de collecte des données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995).

D'abord, le recours à des enregistrements vidéo procure une riche description du phénomène social à l'étude et permet d'examiner des moments jugés significatifs. À ce propos, Haw et Hadfield (2011) expliquent que : « *probably the most common adjective applied to video as a form of data is that it is rich data ; running a clod second would be multilayered* » (p. 26). Dans le contexte de notre recherche, les enregistrements vidéos ont été réalisés à l'aide d'un guide d'observation (voir annexe II), qui a orienté le regard de la chercheuse sur le déroulement de l'activité, sur les interactions sociales entre les participants et sur la participation des élèves durant l'activité de cinéma. Ensuite, les notes de terrain représentent un outil propre aux recherches qualitatives, puisqu'elles permettent d'obtenir une description détaillée du contexte de l'étude, et ce, en rendant compte de la chronologie des événements (Fortin et Gagnon, 2016). Quant au recours à un journal de bord, il permet au

chercheur de noter ses réflexions et ses interrogations et fournir ainsi des données complémentaires aux enregistrements vidéo et aux notes de terrain (Baribeau, 2005). Dans le contexte de cette recherche, les notes de terrain et les journaux de bord ont été rédigés à partir des observations sur le terrain et des notes qui y sont associées, et ce, durant chaque séance de l'activité. Ces observations ont été dirigées par le même guide d'observation que les enregistrements vidéo.

Un premier jet de notes de terrain et de journaux de bord étaient écrits durant l'activité et ensuite retranscrits et complétés de manière informatisée, sous format Word, dans les 24 heures suivant chacune des observations. De ce fait, nous avons à notre disposition un total de 42 documents, soit 21 documents de notes de terrain et 21 documents de journaux de bord, issus des 21 observations effectuées durant l'activité de cinéma. En plus de ces données, les séances ont été filmées à l'aide de matériel électronique vidéo et audio. Tenant compte du fait que les enregistrements vidéo n'avaient débuté qu'au mois de novembre, en raison du délai de l'obtention des formulaires de consentement à cet effet, nous nous sommes référés aux notes de terrain et aux journaux de bord pour les quatre premières séances de l'activité. Nous avons ainsi consulté un total de 32 heures d'enregistrements vidéo, moyennant 2h15min par vidéo.

3.4.2 Les entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées auprès des élèves, de l'animateur et de l'enseignant des élèves privilégient l'obtention de données provenant directement des participants (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). Cette technique de collecte de données est fondamentale et représente une méthode complémentaire à l'ethnographie numérique, puisqu'elle promeut l'établissement d'un contact verbal entre les participants et le chercheur, afin d'approfondir sur le sujet d'intérêt (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). De ce fait, les questions posées étaient ouvertes et formulées de manière à guider les participants dans l'expression et la description de leur vécu durant leur participation à l'activité de cinéma (voir annexe III).

3.4.2.1 L'entrevue des élèves

Les dimensions suivantes étaient abordées : l'appréciation de l'élève vis-à-vis l'activité, le déroulement de l'activité, les sentiments de l'élève par rapport au processus de création et au projet final et enfin, la rétroaction positive et négative sur l'implication des élèves au sein de ce projet de groupe. En raison de contraintes de temps et d'espace pour conduire les entrevues, des entrevues de groupe auprès des élèves ont été privilégiées. Après la projection du moyen-métrage au cinéma du Quartier Latin, les entrevues ont pris place à l'école, au début du mois de juin. Elles ont été conduites pendant les heures de classe. Les élèves ont été divisés en quatre groupes, soit deux groupes de quatre élèves et deux groupes de trois élèves. Tel que mentionné dans le tableau VII, chaque entrevue était d'une durée moyenne de 40 minutes.

3.4.2.2 L'entrevue des adultes

À la fin du projet, les entrevues des adultes avaient eu lieu et étaient enregistrées à l'aide d'une caméra et d'un microphone. En ce qui concerne l'entrevue conduite auprès de l'animateur, elle a eu lieu à *ruelle de l'avenir* et était d'une durée d'une heure et trente-cinq minutes. Pour ce qui de l'entrevue de l'enseignant, elle a eu lieu dans sa classe et était d'une durée d'une cinquantaine de minutes. Le Tableau VII offre une synthèse du déroulement et du temps consacré aux entrevues, afin de donner une vue d'ensemble sur les données collectées.

Tableau VII. La synthèse du déroulement des entretiens auprès des participants

Participants		Durée de l'entretien	Moment de l'entretien	Lieu de l'entretien
Élèves	Groupe 1 Dariane, Louise, Namrata, Adrielle	32min	Juin 2017	Bibliothèque de l'école
	Groupe 2 Malik, Anthony, Mourad, Vivian	55min		
	Groupe 3 Rafik, Farhan, Jing	38min		
	Groupe 4 Naya, Danisha, Lise	47min		
Animateur : Jeremy		1h35min		
Enseignant : Daniel		50min		École (dans sa classe)

En somme, les entretiens conduits auprès des élèves nous donnent un aperçu sur la manière dont a pris place le développement de leur plein potentiel au cours de l'activité de cinéma. Quant à celles de l'animateur et des enseignants, elles nous procurent un regard complémentaire sur leur vision de l'inclusion et des outils mobilisés dans le cadre de l'activité de cinéma. Cela nous permet d'obtenir une riche description sur le déroulement de l'activité lors de l'étape de l'analyse des données.

3.5 L'analyse des données

À la lumière de la collecte de données, par le biais de l'observation et des entretiens individuelles et de groupes, nous évoquons dans la présente partie les moyens et les démarches entreprises pour analyser nos données secondaires. Dans le but de saisir le sens attribué à l'inclusion des élèves à l'intérieur de l'activité de cinéma et à la manière dont elle vise le développement du plein potentiel des élèves, nous avons retenu l'approche inductive pour analyser les données collectées à l'aide de l'observation et l'analyse thématique pour traiter les

données collectées lors des entrevues semi-dirigées auprès de l'ensemble des participants (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Fortin et Gagnon, 2016).

3.5.1 L'analyse de l'ethnographie numérique (vidéos, notes de terrains, journaux de bord)

En vue de répondre à notre question de recherche, qui rappelle le cherche à connaître comment l'activité cinéma proposée par *ruelle de l'avenir* permet le développement du plein potentiel des élèves, nous avons procédé à une analyse inductive des données collectées par l'entremise des enregistrements vidéos, des notes de terrain et des journaux de bord (Blais et Martineau, 2006). En premier lieu, nous avons consulté les vidéos, les notes de terrain et les journaux de bord, qui se rapportent à la première partie théorie-pratique de l'activité, et ce, de manière conjointe. Chaque séance a d'abord été visualisée au complet, ensuite les notes de terrain et le journal de bord lui correspondant ont été lus en format Word. Cette démarche a été effectuée pour la totalité des sept premières séances. Durant cette étape, nous avons porté attention à la fréquence à laquelle certains élèves figuraient dans les vidéos, afin d'en tenir compte lors de la sélection des cas à l'étude (nous avons à notre disposition un document présenté sur un support Power Point sur lequel l'ensemble des participants étaient identifiés). De plus, les situations mettant en scène les interactions entre les élèves, l'animateur et l'enseignant ont été prises en notes, notamment pour y distinguer la manière dont la médiation par les adultes prend forme et les outils mobilisés par ces derniers à l'intention des élèves. Par ailleurs, nous avons porté une attention particulière aux passages mettant de l'avant les identités assignées et assumées qui se sont manifestées au courant de l'activité.

En deuxième lieu, nous avons procédé de la même façon pour la visualisation des vidéos qui se rapportent à la phase de création et de tournage du moyen-métrage, soit la partie 2 de l'activité. Nous avons ainsi poursuivi la lecture des notes de terrains et des journaux de bord, en surlignant les passages qui apportaient des nuances quant au déroulement de l'activité ou à l'implication des élèves. Cette manière de procéder nous a permis de choisir les trois cas à l'étude et de faire un premier tri de nos données brutes et de retenir les vidéos sur lesquelles les élèves paraissaient. En tout, 12 séances filmées, dont 3 tirées de la première de l'activité, ont été retenues, pour une totalité de 28 heures d'enregistrements vidéo. À partir de cette

étape, nous avons entamé l'analyse et la classification des vidéos en lien avec les trois cas à l'étude. Des extraits vidéo ont été analysés séparément, à l'aide de tableaux que nous appelons vignettes, et qui consistent à mettre en lumière principalement les interactions des trois élèves avec l'animateur et les autres participants. Ces extraits sont d'une durée variable allant jusqu'à 15 minutes.

L'étape suivante se caractérise par le classement de ces extraits vidéo par cas. De ce fait, six extraits ont été retenus pour Louise, huit extraits en ce qui concerne Farhan et cinq extraits pour Mourad⁵. À partir de ces extraits, nous avons capturé des images pour illustrer le contexte, les postures et les interactions des élèves. Ces images ont été insérées dans les vignettes et enrichie par les dialogues et les descriptions en lien avec chacune d'entre elles (Haw et Hadfield, 2011). Les notes de terrain et les journaux de bord correspondant à chacun de ces extraits ont été relus en profondeur. Ils ont enrichi notre compréhension quant à la dynamique du groupe à l'intérieur de l'activité et des discussions et évènements qui ont eu lieu en dehors des enregistrements vidéo.

3.5.2 L'analyse des entrevues semi-dirigées

Après avoir analysé les données obtenues par l'ethnographie numérique, nous avons eu recours à l'analyse thématique pour analyser les données recueillies par le biais des entrevues de groupes des élèves et des entrevues individuelles auprès de l'animateur et de l'enseignant. L'analyse thématique permet d'explorer et de traiter les données recueillies par l'intermédiaire d'entrevues. Les études de cas exploitent d'ailleurs cette méthode d'analyse, puisqu'elle permet l'induction de thèmes et de catégories qui se dégagent des entrevues (Fortin et Gagnon, 2016). Paillé et Mucchielli (2012) expliquent que l'analyse thématique consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...] » (p.232). L'analyse thématique tend à explorer les thèmes récurrents (Miles et Huberman, 2003) dans le discours des élèves, de l'enseignant et de l'animateur pour nous permettre de découvrir le rôle que jouent les interactions sociales, les outils et l'identité dans le développement du plein potentiel des élèves.

⁵ À noter qu'il y a plusieurs extraits vidéos qui pouvaient être tirés d'une seule séance.

Les transcriptions intégrales des entrevues de l'animateur et de l'enseignant étant déjà complétées, nous avons procédé à l'analyse thématique. Premièrement, nous avons transposé chaque corpus sous forme Word dans le logiciel informatisé *HyperRESEARCH* pour y effectuer une première lecture. Les logiciels d'analyse sont des outils informatiques qui permettent au chercheur d'explorer l'ensemble des données recueillies, de les classer, d'établir des thèmes et de créer des relations entre ces derniers, notamment pour les corpus volumineux. *HyperRESEARCH* a permis le traitement des données brutes et la lecture des corpus, afin d'y identifier, au fur et à mesure, les thèmes qui émergeaient. Nous avons ensuite procédé de la même manière, après la transcription des entrevues des trois groupes d'élèves dans lesquels se trouve Louise, Farhan et Mourad.

En conclusion, l'analyse des données collectées par le biais d'une ethnographie numérique et d'entrevues semi-dirigées représente un choix déterminant pour tenter de dégager comment l'activité cinéma permet le développement du plein potentiel des élèves. Ainsi, en vue de répondre à nos objectifs de recherche, ces procédures d'analyses de données nous guideront vers l'interprétation et la présentation de nos résultats de recherche.

3.6 Les considérations éthiques

Compte tenu du fait que la présente recherche s'inscrit à l'intérieur du projet de recherche de Rahm, le certificat d'éthique a été émis sous sa direction, en été 2016. De ce fait, dès le mois d'octobre 2016, les élèves ont reçu des formulaires de consentements (voir annexe IV) à l'intention de leurs parents ou gardien légal qui explique, dans un premier lieu, la collaboration de *ruelle de l'avenir* avec l'Université de Montréal pour mener à terme le projet de Rahm et dans un deuxième lieu, le projet ainsi que les normes de confidentialité imposées par le comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal. Les participants ont ainsi été éclairés sur la confidentialité à propos de l'ensemble des informations les concernant et sur la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment. Les participants ont aussi été avisés du fait que l'ensemble des données collectées à leur sujet allaient être conservées dans un lieu sûr et détruites après un maximum de sept ans, après la fin de l'étude. Dans le cadre de la présente étude, un certificat d'éthique portant sur

l'utilisation secondaire des données de Rahm a été obtenu auprès du Comité plurifacultaire de l'éthique de la recherche (CPÉR) (voir annexe V).

4 Présentation et analyse des données

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des données obtenues par l'intermédiaire de l'observation et par les entrevues semi-dirigées. Tel qu'annoncé dans le chapitre précédent, nous avons recours à des vignettes, des tableaux, des extraits des notes de terrain, des journaux de bord et des entrevues des trois cas à l'étude pour présenter nos données. Nous analysons ainsi ces données dans l'optique de répondre à notre objectif de recherche qui est de décrire comment l'activité intrascolaire de cinéma, proposée par *ruelle de l'avenir*, permet le développement du plein potentiel des élèves du primaire. Pour ce faire, nous restituons, dans un premier temps, le déroulement de l'activité de cinéma durant l'année scolaire et ce, dans le but de contextualiser la participation des élèves et de mettre en lumière le processus de réalisation du projet. Dans un deuxième temps, nous analysons distinctement la manière dont est visée le développement du plein potentiel de Louise, Farhan et Mourad par la médiation par l'animateur et l'enseignant et les outils mobilisés dans leurs ZPD, et finalement, nous nous penchons sur le rôle de l'identité assignée et assumée et sa contribution au développement du plein potentiel des trois élèves. Dans un dernier temps, l'interprétation des résultats est présentée et agencée respectivement avec nos questions spécifiques de recherche.

4.1 Aperçu globale du déroulement de l'activité de cinéma durant l'année scolaire

Nous commençons par une description de l'activité de cinéma durant l'année scolaire 2016-2017, à l'aide des notes de terrain, des journaux de bord et des vidéos. Nous présentons cet aperçu en deux parties. La première partie est axée sur les séances dédiées à l'enseignement de la théorie cinématographique et à sa mise en pratique et la deuxième partie est centrée sur la création et la présentation du moyen-métrage. Cette description procure une vue d'ensemble et une mise en contexte de l'activité de cinéma.

4.1.1 Première partie : la théorie cinématographique et sa mise en pratique (automne 2016)

Durant cette partie de l'activité, le contenu a porté sur la présentation de la théorie cinématographique, sur l'enseignement de l'utilisation de l'équipement (caméra, trépied, clap, perche et console de son) et l'exposition des élèves aux différentes techniques de réalisation d'un film. En l'espace de trois mois, l'animateur a introduit différentes thématiques en lien avec le cinéma. De manière hebdomadaire, une thématique est traitée et exposée sous forme de théorie cinématographique. L'animateur a recours à des capsules vidéo explicatives, d'extraits de films, de démonstrations pratiques et d'explications additionnelles pour présenter la théorie. Habituellement, la thématique du jour est discutée en grand groupe. L'animateur interagit avec les élèves pour s'assurer de leur compréhension et pour répondre à leurs interrogations.

Le contenu abordé lors des six premières séances observées a d'abord porté sur l'histoire du cinéma en noir et blanc, sur l'exploration de la variété de prises de vue possibles à réaliser à l'aide du cadrage d'une caméra, soit les types de plans et sur l'utilisation de la technique du champ et contre-champ lors des tournages de films, qui permet d'obtenir un angle de vue et son inverse, selon la règle du 180°. Ensuite, pour permettre aux élèves de réfléchir et de partager leurs idées de scénario en vue du moyen-métrage, l'animateur a présenté le *speech*, une technique utilisée au cinéma qui consiste à conter, à l'aide d'un microphone, les idées de scénarios à autrui. Lors des dernières séances de cette partie de l'activité, l'animateur a discuté de la réalisation d'ellipses et de l'usage du ralenti et de l'accélééré lors des montages vidéo. Au cours de chacune de ces séances, l'animateur a alloué du temps pour la mise en pratique de ces enseignements et pour le tournage d'improvisations et d'idées de scénario en vue du moyen-métrage. Quant à la septième séance, elle a été consacrée aux discussions en grand groupe à propos de la progression des scènes tournées jusque-là. Enfin, durant chacune de ces séances, l'animateur a initié les élèves à la préparation et à la manipulation du matériel électronique, dans le but de filmer leurs improvisations et de les préparer pour le tournage du moyen-métrage. Les élèves ont ainsi pris part aux séances de tournage à chacune des séances de cette première partie de l'activité. Le tableau VII ci-

dessous offre un résumé du contenu traité du mois d'octobre jusqu'au mois de décembre, des exercices pratiques et des thématiques abordées lors des sept premières séances de la première partie de l'activité de cinéma.


Tableau VIII. Le contenu des sept séances de la première partie de l'activité de cinéma

	Contenu présenté	Exercices pratiques
Séance 1 28/10/2016	Le cinéma en noir et blanc	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves (caméra, clap, console et perche de son) Tournage : improvisations filmées sur une thématique proposée par l'animateur
Séance 2 04/11/2016	Les plans	Pratique des changements de plans (caméra) Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : improvisation sur les thèmes choisis par les groupes d'élèves
11/11/2016	Séance annulée : absence de l'animateur	
Séance 3 18/11/2016	Le champ et le contre-champ La caméra d'épaule Le travelling	Mise en commun des propositions des élèves en vue du moyen-métrage (appelées <i>speechs</i>) Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : improvisation d'une scène en voiture
25/11/2016	Séance annulée : journée pédagogique	
Séance 4 02/12/2016	Le speech	Prise de photo de <i>casting</i> par les élèves et l'enseignant Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : préparation et présentation des <i>speechs</i> en équipes
Séance 5 09/12/2016	L'ellipse	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Improvisation de différents personnages par les élèves en équipe de trois Tournage : improvisation sur le thème « scène de conflit »
Séance 6	Le ralenti et l'accélééré	Exercices de diction Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves

16/12/2016		Tournage : improvisation en équipes sur le thème retenu lors des <i>speechs</i> « camping en forêt »
Séance 7 21/12/2016	Concertation en grand groupe sur les scènes tournées la séance précédente	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : improvisation en équipes de nouvelles idées en lien avec la séance précédente

Pour mettre en pratique ces enseignements, une partie des élèves était conviée à installer l'équipement (deux caméras, une perche et une console de son et l'éclairage) et à filmer leurs pairs lors d'improvisations sur les thèmes suggérés par l'animateur. Les élèves prenaient ainsi part à des improvisations en petits groupes et à la manipulation de l'équipement, aussi appelé « la technique ». À cet effet, une rotation est effectuée, sur une base volontaire, pour permettre à l'ensemble des élèves de se familiariser avec l'équipement et de prendre part aux improvisations. Les vidéos clips des improvisations tournés par les élèves sont ensuite révisés (montage) par l'animateur et visualisés au début de la séance suivante. Cette projection a permis à l'animateur de poser des questions aux élèves sur leurs jeux de rôles, sur « la technique » et de les interroger sur les améliorations à apporter, s'il y'a lieu. Les élèves prenaient ainsi part à ces discussions en partageant des critiques et des commentaires constructifs vis-à-vis de leur travail et celui accompli par leurs pairs. Au cours de ces séances, Jeremy (animateur) et Daniel (enseignant) faisaient des mises au point sur l'avancement du groupe et sur les idées proposées par ces derniers en vue de la création du scénario du moyen-métrage. Ces discussions avaient lieu, souvent, avant le début de l'activité ou durant la projection des capsules vidéo. Les vignettes 1 et 2 ci-dessous mettent en lumière deux moments qui ont eu lieu lors de la 5^e et de la 6^e séance respectivement.


Vignette 1. Visionnement et rétroaction sur les improvisations effectuées lors de la 4^e séance

Dialogue	Images	Description
<p>Jeremy <i>Pourquoi on se regarde en début d'atelier? Pour vrai! Vous êtes énormément pudique, vous vous regardez vous partez à rire, vous pensez pas qu'on construit quelque chose là-dessus hein! Mais pourquoi on se regarde à chaque début d'atelier?</i></p>		<p>Visionnement et rétroaction en grand groupe sur les improvisations effectuées par les élèves, lors de la séance précédente. L'animateur met l'emphase sur l'objectif du visionnement des vidéos.</p>
<p>Élève <i>Pour avoir confiance en soi!</i></p>	<p>Temps : 01min39</p>	
<p>Jeremy <i>Pour avoir confiance en soi, ensemble à chaque semaine vous vous regardez de plus en plus!</i></p>		

Dans cet exemple, l'animateur utilise des vidéos tournées précédemment par les élèves pour solliciter leurs idées, opinions et suggestions, afin d'améliorer chacune des séquences présentées. Durant cet échange, Jeremy a pris un moment pour interroger les élèves sur l'intérêt de visionner ces extraits. Il dit être conscient qu'ils ne voient peut-être pas leurs progrès, mais que ce processus leur permet de développer leur confiance en soi, en tant qu'acteur. Ici, il fait référence au fait que les élèves sont timides et n'osent pas toujours se regarder sur le grand écran, et surtout devant leurs pairs.

Lors de la 6^e séance, l'animateur a introduit un exercice de diction aux élèves, auquel ils ont tous pris part. À travers la vignette 2, ci-dessous, nous présentons un aperçu de la forme qu'a pris cet exercice en compagnie des élèves.

Vignette 2. Exercice de diction en grand groupe

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Alors mademoiselle dit, on répète!</i></p> <p>Naya <i>Ba da ga</i></p> <p>Élèves <i>Ba da ga</i></p> <p>Naya <i>Be de ge</i></p> <p>Élèves <i>Be de ge</i></p> <p>Naya <i>Bi di gi</i></p> <p>Élèves <i>Bi di gi</i></p>	 <p style="text-align: center;">Temps : 06min59</p>	<p>Exercices de diction préparés par l'animateur. Sur l'image, Naya prend le relais et fait répéter ses pairs.</p>

L'exercice de diction n'était pas initialement prévu par l'animateur, cependant, ce dernier dit s'être aperçu de la difficulté de certains à prononcer clairement les mots et a décidé d'intégrer cet exercice à la 6^e séance de l'activité de cinéma (NT5.09.12.2016). L'exercice consistait, d'abord, à se mettre debout, à prendre de grandes respirations et à expirer l'air en bougeant la mâchoire pour la détendre. Ensuite, Jeremy a distribué des feuilles sur lesquels des syllabes étaient inscrites et a demandé aux élèves de les répéter après lui. Tel qu'illustré sur l'image de la vignette 2, l'animateur a invité des élèves à prendre le relais et à initier la prononciation pour le groupe.

La septième séance a été rajoutée à la planification initiale de l'activité et a été dédiée à une concertation de groupe sur les idées retenues pour le moyen-métrage. Ces idées ont ensuite été improvisées et filmées par ces derniers. Cette séance a marqué la fin de cette première partie de l'activité de cinéma et a concordé avec le début des vacances de Noël. Il est à noter que tous les apprentissages effectués sont nécessaires pour la création et la réalisation du moyen-métrage lors de la deuxième partie de l'activité (ruelle de l'avenir, 2014).

Les apprentissages visés durant la partie 1 de l'activité

À partir de ces sept séances, nous avons établi que le contenu présenté par l'animateur se décline en deux thématiques distinctes, soit la technique et la mise en scène. Nous définissons ainsi les termes techniques qui s'y rattachent, en vue de donner un aperçu plus approfondi sur les enseignements au sein de l'activité.

4.1.1.1 La technique

L'initiation des élèves au vocabulaire technique cinématographique et à l'usage de l'équipement électronique a primé lors de cette partie de l'activité. L'accent a été mis notamment sur l'exploration et sur la mise en œuvre des techniques de tournage. De ce fait, nous avons choisi de rapporter l'enseignement des plans, du champ et du contrechamp et de l'ellipse.

Les plans

Le plan réfère au cadrage en lien avec la prise de vue de la caméra. Lors d'un tournage, le plan sous-entend l'angle privilégié pour filmer. L'animateur a introduit cinq types de plans lors de la deuxième séance : 1) le gros plan, 2) le plan large, 3) le plan américain, 4) les plans en plongée et 5) en contreplongée. Il a projeté à l'écran plusieurs images tirées de films pour mettre en lumière les plans qui y sont associés et a ensuite demandé aux élèves de les identifier, en prenant soin d'analyser la situation présentée sur l'image (à noter que des images illustrant ces plans étaient déjà accrochés sur l'un des murs du local). Certains élèves se sont référés aux exemples de plans accrochés sur le mur pour distinguer le type de plan exposé par l'image. Une fois que les élèves ont réussi à identifier les types de plans, l'animateur a apporté des explications additionnelles quant au contexte de son usage et les a interrogés à nouveau sur leur compréhension. L'extrait ci-dessous, tiré des notes de terrain, met de l'avant des échanges qui ont eu lieu lors de l'enseignement des plans par l'animateur :

Ensuite, l'animateur montre une image en gros plan et demande aux élèves ce qu'on voit. Un élève dit que c'est un gros plan. Farhan dit qu'il s'agit de la même image qui est sur le mur et il la pointe. L'animateur demande alors ce qu'ils peuvent dire sur le personnage. Les élèves observent et font part de leurs réponses. L'animateur leur dit que c'est excellent et qu'ils sont vraiment forts avec seulement une image. Il montre ensuite une image de l'inverse et en explique le principe. Puis il montre une autre image et un élève signale instantanément qu'il s'agit d'un plan américain. Il a fait le lien en regardant le plan de mur où se trouvent en fait toutes les images projetées avec le nom du plan auquel cela correspond. Un élève dit qu'il a déjà vu ce film, un autre ajoute que lui aussi connaît un peu, car il a déjà vu son père en train de regarder ça (NT2.04.11.2016).

Dans cet extrait, nous constatons que l'animateur présente les différents types de plans sous la forme d'un jeu durant lequel les élèves se sont mis à deviner les types de plans qu'il leur a présentés, et ce, en les orientant notamment sur le positionnement des personnages.

L'animateur a aussi eu recours à une capsule vidéo explicative, à la suite de ses explications et a indiqué aux élèves qu'ils allaient pouvoir mettre en application ces types de plans lors du tournage de leurs improvisations. De ce fait, des consignes quant au choix des types de plans à réaliser ont été données aux élèves ayant choisi de manier les caméras. Les extraits vidéo tournés lors de cette séance ont ensuite été visualisés et discutés en début de la troisième séance :

Il lance la première scène et les élèves rient pendant qu'ils la visionnent. À la fin de la séquence, l'animateur dit : « Bravo, on s'applaudit, ce n'est qu'une première séquence ». Puis il demande ce qu'on peut en dire. Un élève lève la main et dit que les chaussures sont floues lors du plan sur celles-ci. L'animateur approuve (NT3.18.11.2016).

Tel qu'on peut le constater dans cet échange, l'animateur encourage fortement le travail réalisé par les élèves en les applaudissant et en leur donnant l'occasion d'apporter des remarques, des suggestions et de se prononcer sur la qualité du travail réalisé par l'équipe technique. À la fin de l'extrait, nous pouvons voir qu'un élève a attiré l'attention de l'animateur au niveau du plan réalisé sur les chaussures qui n'était pas adéquat, ce que ce dernier a confirmé. Ce processus atteste des apprentissages réalisés par les élèves.

Le champ et le contrechamp

À la 3^e séance, Jeremy a introduit « la technique du jour » par la projection d'une capsule vidéo qui illustre les angles auxquels la caméra doit être positionnée pour obtenir un angle dit dans le champ et un angle dit dans le contrechamp. Au fur et à mesure que la vidéo avançait, l'animateur a effectué des moments d'arrêts pour souligner et questionner les élèves sur leur compréhension des nouvelles notions reliées à la technique du champ et du contrechamp. À cet effet, il leur a posé des questions sur les termes : amorce (le placement d'une partie d'un corps ou d'un objet au premier plan), le 360° et le 180° (deux angles dans lesquels les plans peuvent être placés). L'animateur a aussi sollicité la participation des élèves pour montrer des exemples du positionnement de la caméra et des acteurs, afin d'obtenir

l'effet du champ et du contrechamp à l'écran. Deux élèves ont ainsi été en mesure de mettre en pratique cette technique devant le reste du groupe. Jeremy avait demandé à l'un d'entre eux de jouer une quelconque scène improvisée, pendant qu'un autre élève le filmait en se positionnant à un angle de 180°. Le tournage vidéo de cette courte scène a tout de suite été projeté à l'écran pour montrer le résultat :

L'animateur annonce qu'ils vont voir le « champ... » et il essaye de leur faire trouver la suite. Les élèves proposent : "Champ Elysée !". L'animateur dit non et ajoute : « Si je suis devant je suis dans le champ et si je suis derrière... » et il montre en même temps avec une caméra. Un élève s'exclame : « Le contre-champ ! » et l'animateur acquiesce. Puis il lance la vidéo et fait une pause lorsque le mot "amorce" est prononcé. Il explique le terme amorce au cinéma et remet la vidéo. Il explique ensuite ce que signifie le 360° au cinéma. Il montre la zone rouge qui ne peut pas être filmé. Il fait un exemple avec deux élèves qu'il met face à face et il montre à quels endroits on peut placer la caméra pour respecter la cohérence entre tous les plans. Puis il montre un exemple qui se trouve dans la suite de la vidéo où l'angle n'est pas respecté. Il leur demande si quelque chose les a gênés dans cet extrait. Un élève dit qu'on dirait que le personnage ne va pas au même endroit. L'animateur approuve : « Tu as complètement raison ». Puis il demande si ça va pour le 180 °, et ajoute qu'ils vont le pratiquer, qu'il faut se mettre sur l'épaule opposée pour filmer (NT3.18.11.2016).

Cet extrait nous permet de témoigner de l'expertise cinématographique à laquelle les élèves étaient exposés. L'échange continu entre l'animateur et les élèves pour solliciter leurs commentaires et pour s'assurer de leur compréhension les exposent à une véritable communauté de pratique (Orellana, 2010), de laquelle ils font partie à l'intérieur de l'activité de cinéma.

L'ellipse

La notion d'ellipse a été brièvement vue, dans le cadre de la cinquième séance. En fait, certains élèves qui avaient déjà participé à l'activité avaient fait part de leur compréhension à l'animateur, notamment Malik. L'animateur ne s'est donc pas attardé sur la fonction de l'ellipse qui se définit par l'action d'avancer dans le temps, afin de passer d'une scène au présent à une scène dans le futur. Dans les films, les allocutions trois ans plus tard, quelques heures plus tard, le lendemain etc. sont des formes d'ellipses dans le temps. L'extrait suivant donne une idée sur la forme d'échanges autour de cette notion :

Maintenant, l'animateur annonce qu'ils vont regarder la vidéo. Avant de la lancer il pose la question suivante : « est-ce que quelqu'un sait ce qu'est une ellipse de temps ? ». Malik explique que c'est le noir qu'il y a dans les vidéos et un autre élève rajoute que c'est, par exemple, quand c'est deux heures plus tard dans un film. L'animateur leur dit qu'ils ont raison. Malik demande alors si on peut faire des ellipses pour revenir en arrière. L'animateur précise que c'est plus du flash-back à ce moment-là (NT5.09.12.2016).

Dans cet extrait, l'animateur introduit le terme ellipse de temps aux élèves. Ces derniers ont tenté de décrire ce qu'est une ellipse de temps, par des exemples qu'ils ont pu voir dans les films. Lorsque Malik s'est questionné sur l'usage de l'ellipse pour revenir en arrière dans le scénario. L'animateur a expliqué que dans ce cas, il se réfère plutôt à un *flash-back*, une notion qui désigne une scène durant laquelle un retour dans le temps est effectué, les scènes ne se déroulent donc plus au présent, mais dans le passé. Le Flash-back est une notion qui n'a pas été vue dans le cadre de l'activité, mais qui a été abordée lors de cette discussion, en raison de l'intérêt apporté par Malik.

4.1.1.2 La mise en scène

Nous présentons désormais le vocabulaire technique lié à la mise en scène. Par ailleurs, seulement deux notions en lien avec la mise en scène étaient abordées par l'animateur, soit le *speech* et le *casting*.

Le *speech*

Afin de partager les idées qui portent sur le scénario du moyen-métrage, l'animateur a suggéré aux élèves, à la 4^e séance, de mettre en commun leurs idées en petits groupes et de les proposer au reste des élèves. Ainsi-, l'action le *speech* consiste à se positionner face à un auditoire pour leur faire part de leur réflexion sur le scénario, les personnages et le style de film.

Le *casting*

Par défaut, le *casting* se résume à passer une audition dans le but d'obtenir un rôle dans un film. Dans le cadre de cette activité, le *casting* en tant que tel n'a pas eu lieu, puisque l'ensemble des élèves a participé à la production du moyen-métrage, c'est alors que le casting

a été substitué par des photos de *casting* prises selon la thématique de célébrités. En effet, l'animateur a invité le photographe de *ruelle de l'avenir*, lors de la 4^e séance, à prendre le portrait de chaque élève, et ce, sous la thématique « une star hollywoodienne ». Ces photos ont par la suite été visionnées et intégrées au générique, lors du montage final du moyen-métrage. Enfin, le tableau IX met en lumière une synthèse de l'ensemble des termes techniques enseignés lors de la première partie de l'activité de cinéma et auxquels les élèves étaient exposés.

Tableau IX. Le résumé des définitions des termes techniques cinématographiques

Termes techniques		Définitions
1) Plans	Large	Se réfère au cadrage de l'image sur la caméra. Selon la scène, des ajustements sont faits afin d'obtenir différentes vues des acteurs, du paysage, d'objets etc.
	américain	
	Plongée, contre plongée	
2) Champ-Contrechamps		Une technique qui consiste à filmer une scène et ensuite à filmer à nouveau cette même scène, une deuxième fois, dans le sens opposé. Les cinéastes suivent la règle du 180° pour positionner la caméra dans deux angles différents. La caméra à épaule est nécessaire pour réaliser cette technique
3) Caméra d'épaule		Dispositif matériel qui permet au caméraman de placer la caméra sur son épaule, afin de faciliter sa mobilité dans certaines scènes
4) <i>Travelling</i>		Déplacement de la caméra durant le tournage qui permet un changement de point de vue physique. Le déplacement consiste à se rapprocher ou à s'éloigner de l'individu filmé
5) Ellipse		L'action d'avancer le scénario dans le temps, d'une ou de plusieurs scènes d'un film
6) Ralenti		Au montage, projeter les actions de la scène au ralenti
7) Accélééré		Au montage, accélérer les actions d'une scène
8) <i>Speech</i>		L'action de formuler une idée de scénario pour le moyen-métrage et de la partager face à l'ensemble du groupe
9) <i>Casting</i>		Passer une audition pour obtenir un rôle dans un film

En plus de l'acquisition de ces enseignements, le rôle des élèves se résume à l'usage de leur créativité pour concevoir différents scénarios et incarner les rôles d'acteurs et de réalisateurs. En fait, l'élève est un cinéaste en apprentissage. Quant au rôle de l'animateur, il consiste à présenter la théorie cinématographique aux élèves, les accompagner, les orienter et les encadrer dans la réalisation du moyen-métrage. Dans le cas de Jeremy, des ajustements ont été faits selon les besoins de ce groupe. Enfin, le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves à chaque séance, de participer à l'activité au même titre que les élèves. Daniel a ainsi pris part au processus de création, notamment durant la deuxième partie de l'activité.

4.1.2 Deuxième partie : Création, tournage, montage et projection du moyen-métrage

Cette partie de l'activité de cinéma s'est caractérisée par quatre étapes distinctes à l'intérieur desquelles les élèves se sont engagés pour arriver au terme de leur projet : la finalisation du processus de création du scénario et préparation des élèves en vue du tournage, le tournage final du moyen-métrage, le montage des scènes du moyen-métrage et la projection du moyen-métrage.

4.1.2.1 Étape 1 : Finalisation du processus de création du scénario et préparation des élèves en vue du tournage (10 à 16^e séance)

De retour des vacances de Noël, les élèves ont repris l'activité de cinéma en date du 21 janvier 2017. Jeremy les a accueillis dans cette deuxième partie qu'il a intitulée « création ». Les séances ont consisté, en grande partie, en un partage d'idées et d'opinions sur le scénario et sur les personnages incarnés par les élèves et l'enseignant, afin de s'assurer de la présence d'un fil conducteur. Les répétitions des scènes ont été filmées. À cet effet, l'installation et la manipulation de l'équipement étaient requises, et ce, selon les besoins de chacune des scènes et selon les directives données par Jeremy. Les élèves étaient en concertation d'équipe ou faisaient partie de la scène filmée. Mourad, étant le seul élève ne désirant pas figurer dans le moyen-métrage, s'est principalement occupé de la console de son et d'une des deux caméras mises à leur disposition dans le local.

Au cours des six séances suivant la partie 1, la construction du scénario et du fil conducteur entre les scènes, ainsi que le choix du lieu de tournage des scènes extérieures ont été finalisés. Ces séances consistaient en des projections des vidéoclips tournés lors de la séance précédente pour permettre aux élèves de prendre conscience des erreurs pratiques et techniques commises pendant les mises en scène. Des consignes ont ensuite été données, en grand groupe, par l'animateur pour orienter les élèves dans la construction de leur scène, avant les concertations en petits groupes. Une fois la période de consultation terminée, les groupes d'élèves ont présenté leur scène au reste du groupe, et ce, à tour de rôle. Une partie des élèves gère « la technique » et filme les scènes, en vue de les visualiser au début de la séance suivante. À la sixième séance, le choix des personnages, le récit et les lieux de tournage étaient établis.

4.1.2.2 Étape 2 : Tournage final du moyen-métrage (17 à 20^e séance)

La première journée complète de tournage avait eu lieu avant la semaine de relâche et consistait au tournage des deux scènes qui avaient lieu à ruelle de l'avenir. Les quatre séances suivantes ont été consacrées au tournage de l'ensemble des scènes du moyen-métrage qui avaient eu lieu au parc Jean-Drapeau. Les élèves se sont déplacés en compagnie de l'animateur et de l'enseignant et y ont passé la journée complète. Arrivés sur place, la recherche des différents lieux de tournage était amorcée. Une fois trouvés, l'équipement a été installé et les acteurs se sont préparés à tourner leurs scènes. Les tournages de chacune des scènes avaient un nombre variable de prises.

4.1.2.3 Étape 3 : Montage des scènes du moyen-métrage (21^e séance)

Après le tournage, l'animateur s'est occupé du montage du moyen-métrage. Les élèves n'étaient pas impliqués dans ce processus de création, en raison du manque de temps. Il s'est notamment servi des photos de *casting* des élèves, prises lors de la partie 1 de l'activité, pour la création du générique dans le but de présenter visuellement chacun des acteurs au début du moyen-métrage. Une fois le montage finalisé, Jeremy l'a présenté au groupe pour connaître l'avis des élèves et de l'enseignant, afin d'effectuer les dernières modifications, avant sa projection au cinéma du Quartier latin. Cette séance a clos la partie « création » de l'activité de cinéma.

4.1.2.4 Étape 4 : Projection du moyen-métrage (22^e séance)

La projection du moyen-métrage a ensuite eu lieu au cinéma du Quartier latin, qui était réservé en matinée à cette fin. *ruelle de l'avenir* a fourni aux élèves des bus scolaires pour assurer leur déplacement. Les trois autres groupes d'élèves qui avaient aussi participé à cette activité étaient présents, en compagnie de leurs parents et de leurs amis. La projection de tous les moyens-métrages s'en est suivie, à l'intérieur d'une salle d'une capacité de 400 personnes. Après une brève introduction par Jeremy, les quatre moyens métrages ont été projetés. À la suite de la projection, l'animateur s'est adressé à l'ensemble des élèves pour les féliciter pour leur travail. Une fois à l'extérieur de la salle de projection, les élèves étaient conviés à signer une étoile en couleur or ayant au centre une image de tous les personnages figurant dans leur moyen-métrage.

4.1.2.5 Retour sur le projet et sur l'année scolaire (23^e séance)

L'animateur s'est déplacé deux semaines plus tard dans la classe de Daniel pour remettre des copies DVD du moyen-métrage aux élèves. Ce dernier en a profité pour demander la rétroaction des élèves sur leur expérience durant l'activité de cinéma. Cette séance a bouclé l'activité de cinéma. Le tableau X présente une synthèse du déroulement de la deuxième partie de l'activité de cinéma. Les préparations en vue du tournage final, le déroulement du tournage, de la projection du moyen-métrage et le retour en classe y sont résumés.

En conclusion, ces quatre étapes ont pris place en l'espace de 5 mois et ont clôt le projet cinématographique visé par l'activité de cinéma. En guise de résumé mettant en lumière le déroulement de chacune de ces séances, ainsi que les exercices pratiques réalisés, nous présentons le tableau X

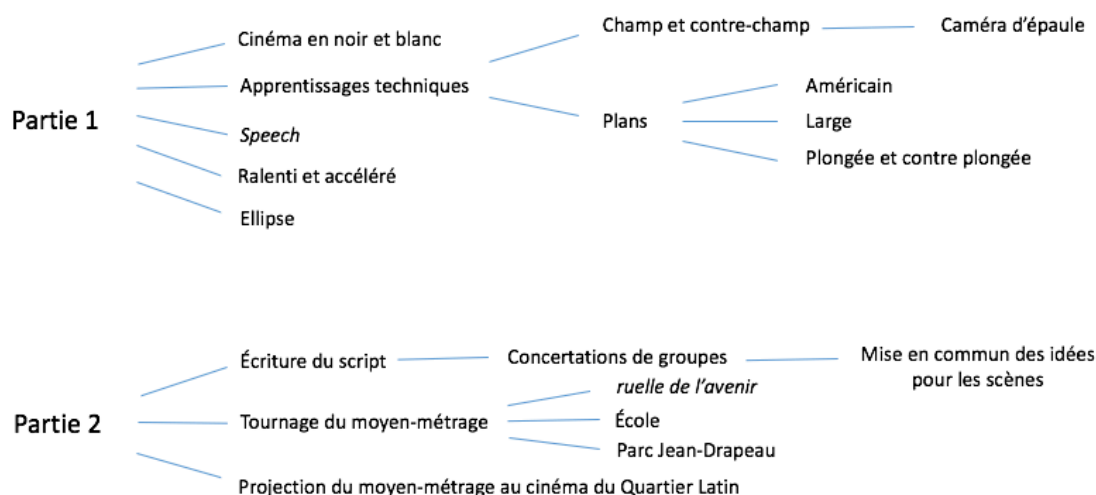
Tableau X. La synthèse du contenu et du déroulement de la deuxième partie de l'activité de cinéma

	Déroulement de la séance	Exercices pratiques
Finalisation du processus de création du moyen-métrage		
Séance 10 20/01/2017	Visionnement des improvisations filmées durant la séance 9 + rétroaction Discussion et concertations en groupes	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : improvisation de chacune des scènes du moyen-métrage
Séance 11 03/02/2017	Visionnement des improvisations filmées durant la séance 10 + rétroaction Projection d'extraits de film Concertations en groupes	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : improvisation sur les scénarios retenus
Séance 12 10/02/2017	Visionnement des improvisations filmées durant la séance 11 Discussion et choix du personnage de Daniel Concertations en groupes	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : Commentaires, consignes et ajustements des scènes
Séance 13 17/02/2017	Visionnement des improvisations filmées durant la séance 12 Partage de pistes d'amélioration des scènes Concertations en équipes	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage et concertations simultanément
Séance 14 23/02/2017	Visionnement des scènes tournées durant la séance 13 Discussion et mise au point sur « les points faibles » et « les points forts » Choix des arrières plans sur écran vert Choix des mélodies pour les scènes	Concertations en petits groupes sur les idées de costumes Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage de trois scènes
Séance 15 03/03/2017	Présentation du décor pour la scène du studio de radio Choix, préparation et installation du décor pour la scène tournée dans le couloir de <i>ruelle de l'avenir</i>	Séance complète de tournage : deux scènes filmées Installation, et manipulation du matériel
Séance 16 17/03/2017	Projection des scènes tournées durant la séance 15 Discussion sur les améliorations à apporter Distribution des tâches à préparer pour chacun des groupes Concertations en équipes	Préparation et manipulation de l'équipement par les élèves Tournage : mise en scène et pratique des scènes (Intégration des modifications suggérées au début de la séance)
Tournage du moyen-métrage		

Séance 17 07/04/2017	Journée complète de tournage Concertations en équipes Visionnement de la scène de l'enseignant (en régie)	Tournage à <i>ruelle de l'avenir</i> et à la bibliothèque de l'école Enregistrement des voix
Séance 18 20/04/2017	Journée complète de tournage Déplacement en transport en commun au parc Jean-Drapeau (Recherche des lieux de tournage sur place)	Tournage au parc Jean Drapeau : installation et manipulation de l'équipement (ajout de la caméra <i>GoPro</i>)
Séance 19 21/04/2017	Journée complète de tournage Déplacement au parc Jean-Drapeau (Retour sur les lieux de tournages)	Tournage au parc Jean-Drapeau : en raison du temps pluvieux, ajustements pour protéger l'équipement (utilisation d'une bâche et de parapluies)
Séance 20 28/04/2017	Journée complète de tournage Déplacement au parc Jean-Drapeau (remplaçante)	Dernier tournage au parc Jean-Drapeau : scènes restantes Manipulation de l'équipement Retour à ruelle de l'avenir Enregistrements vocaux
Montage et visionnement du moyen-métrage en avant-première		
Séance 21 18/05/2017	Visionnement du moyen-métrage à <i>ruelle de l'avenir</i> Discussion autour des dernières Explication du déroulement de la journée de projection du moyen-métrage au cinéma (Remplaçante)	Vérification : Erreurs techniques Erreurs de montage Ordre des scènes
Projection du moyen-métrage au cinéma		
Séance 22 24/05/2017	Projection et visionnement du moyen-métrage au cinéma du Quartier latin, en présence des familles, des amis et des intervenants et animateurs de <i>ruelle de l'avenir</i>	
Séance 23 07/06/2017	Remise des DVD du moyen-métrage par l'animateur, en classe Rétroaction sur l'appréciation du moyen-métrage et de l'activité de cinéma en général Présentation du camp de cinéma prévu en été et partage des procédures d'inscriptions pour les élèves intéressés	

La présentation du contexte dans lequel avait eu lieu l'activité de cinéma nous permet d'obtenir un aperçu plus détaillé des activités auxquelles ont pris part les élèves et de la manière dont elles ont été présentées et appliquées. La figure 9 offre une vue d'ensemble sur le contenu présenté lors de chacune des parties de l'activité. Ce contenu devait être maîtrisé pour la réalisation du moyen-métrage.

Figure 9. Le contenu présenté lors de la partie 1 et la partie 2 de l'activité de cinéma



En conclusion, la partie 1 a misé sur les pratiques de bases du processus de création au cinéma, tandis que la partie 2 était focalisée sur l'écriture du scénario, sa mise en commun et sa mise en scène. Ceci dit, la partie 1 vise le développement et l'appropriation d'outils et de l'expertise nécessaires pour la réalisation du moyen-métrage. Par ailleurs, en raison du manque de temps, l'animateur s'est occupé seul du processus de montage des scènes. Après la présentation du contexte de l'étude, nous traitons distinctement le développement du plein potentiel de Louise, Farhan et Mourad à travers une description de leurs ZPD et de leurs identités assumée et assignée.

4.2 Le développement du plein potentiel des élèves

Dans cette partie, nous présentons une analyse distincte des données qui portent sur chacun des trois élèves retenus pour l'étude de cas. D'abord, nous brosons un portrait descriptif de l'implication de Louise, de Farhan et de Mourad durant l'activité de cinéma. Ensuite, pour chacun des élèves, nous tenterons de répondre en deux temps à nos objectifs de recherche, qu'il s'avère pertinent de rappeler : 1) décrire le développement du plein potentiel des élèves au travers une analyse de leurs ZPD et 2) décrire comment le développement du plein potentiel des élèves est relié et médiatisé par leur identité, assignée et assumée, dans l'activité au cinéma.

4.2.1 Le cas 1 : Louise

Description globale de l'implication de Louise

Louise a participé de manière active durant la partie théorie-pratique et la partie création de l'activité de cinéma. Durant les discussions en grand groupe, elle propose ses idées et partage son opinion avec ses pairs. Elle a d'ailleurs mentionné être familière avec le contenu qui porte sur la théorie cinématographique, puisqu'elle en est à sa troisième participation à cette activité. Même si Louise s'est occupée de la technique à quelques occasions, cette dernière ne semble pas avoir un intérêt particulier pour ce volet de l'activité. Ainsi, son implication à l'intérieur de l'activité s'est principalement distinguée par son dévouement à l'incarnation de son personnage, à la pratique de son jeu de rôle et de la scène jouée en compagnie de Vivian. Louise a aussi contribué à la partie création de l'activité par son intérêt pour l'ensemble des scénarios et de leur mise en contexte. Elle n'a pas hésité pas à interpeler l'animateur, l'enseignant et ses camarades pour leur faire part de ses suggestions.

Quant à sa relation avec l'enseignant, Louise est proche de ce dernier et semble entretenir une bonne relation avec lui. D'ailleurs, elle a mentionné avoir été triste lors de son absence durant la première partie de l'activité. Elle dit en avoir parlé à ses parents et d'avoir attendu avec impatience son retour. En ce qui a trait à l'animateur, Louise dit être contente de participer une dernière fois à la réalisation de son troisième moyen-métrage en compagnie de Jeremy. À ce propos, l'animateur a fait référence aux débuts de Louise pour souligner son évolution et le bien-être que cette activité lui procure :

Louise est suivie là depuis 6 ans là par la psychoéducatrice qui me dit que quand elle a le cinéma à l'horaire, dans le sens qu'elle l'a pas tout le temps eu, on l'a fait trois fois ensemble, mais que ça la calme, que ça y fait du bien, qu'il y'ait un exécutoire là-dedans [...] moi il y'a quelque chose, t'sais j'ai mon plan un peu comment je peux l'emmener plus loin, mais ça se peut que mon plan ne fonctionne pas, pis je vais y aller dans le moment présent le plus possible. C'est comme ça je pense que je peux agir sur le jeune (ENTV.Animateur.Juin.2017).

Dans son entrevue, Louise rapporte sa participation par l'apprentissage de l'utilisation des caméras, par l'accomplissement d'exercices en équipes, sous forme d'improvisations, par le processus de sélection d'idées et du thème pour le moyen-métrage, la mise en commun de

speech et le déplacement sur les lieux de tournage. Elle dit avoir apprécié le déplacement au parc Jean-drapeau et s'être « tellement amusée ». D'après Louise, sa participation à l'activité de cinéma lui a permis de voir une cohésion entre les élèves de son groupe. Elle dit que le projet les a soudés, notamment par la création d'amitiés et par la diminution de conflits au sein du groupe.

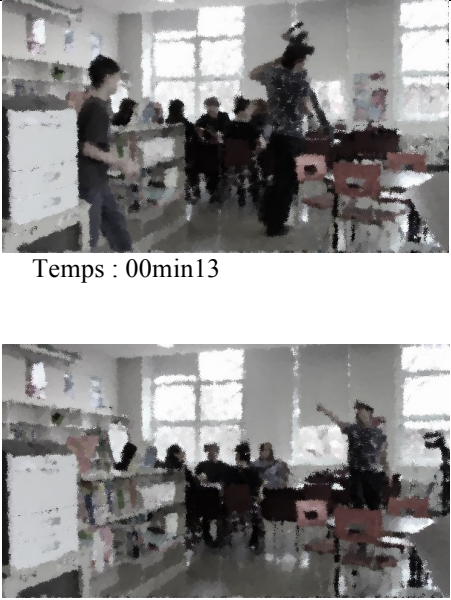
Dans l'interprétation de son personnage devant ses camarades, Louise est gênée et semble mal à l'aise surtout du fait qu'elle joue une scène avec un garçon, et ce, malgré le fait qu'elle en soit à sa troisième participation à l'activité. À ce sujet, quelques filles l'ont taquiné, surtout lors des répétitions et du visionnement des vidéos sur l'écran. L'animateur de l'activité, Jeremy, a rapporté que Louise est « angoissée » lorsqu'elle joue une scène, mais qu'au fil des années, il a remarqué une « transformation » par rapport à ses débuts. Selon lui, Louise s'est transformée, principalement, par rapport à sa timidité et à « son jeu devant la caméra ». Cette dernière a d'ailleurs mentionné que c'est la première fois qu'elle obtient un tel rôle, et ce, depuis le début de sa participation à l'activité de cinéma.

4.2.1.1 Le développement du plein potentiel de Louise


Durant l'activité de cinéma, Louise est en constante interaction avec l'animateur. L'implication de Jeremy auprès de Louise se définit principalement par un soutien émotionnel, notamment lors des moments durant lesquels elle éprouve du stress et de l'anxiété. La vignette 3 offre un aperçu d'une telle interaction, tirée de la 17^e séance, durant laquelle Jeremy est intervenu à plusieurs reprises pour amener Louise à mener à terme le tournage de sa scène.

Dans cette première vignette, Louise, Jeremy et Riyad se préparent à tourner une scène pour la première fois. Le scénario a nécessité la participation de six autres animateurs de *ruelle de l'avenir*, à titre de figurants. Pendant que Jeremy et Riyad installaient l'équipement, Louise se préparait à l'écart.


Vignette 3. Exemple de l'accompagnement de Louise par l'animateur

Dialogues	Images	Description
<p>Louise <i>J'aime pas ça ! Ah moi j'veais rater</i></p> <p>Jeremy <i>[...] Ok là c'est le club de lecture silencieux (s'adresse aux animateurs), d'où l'idée que vous allez tous quitter, c'est un club de lecture où personne ne parle ! C'est pas compliqué, Louise va rentrer par la porte là, elle fait un p'tit arrêt de stress, elle respire, elle s'en vient vers vous, les enfants la rejettent, fait qu'elle s'est trouvé un club de lecture pour adultes, en pensant que les adultes allaient un peu l'écouter</i></p>	 <p data-bbox="704 562 894 588">Temps : 00min13</p> <p data-bbox="675 905 865 930">Temps : 00min35</p>	<p>Jeremy a fait appel à six autres animateurs de <i>ruelle de l'avenir</i> pour jouer dans cette scène. La scène a lieu à la bibliothèque de l'école. Louise se prépare dans le couloir à l'extérieur et est stressée. Rafik s'occupe de la caméra, avec l'aide de Jeremy.</p> <p>Jeremy explique aux animateurs leurs rôles. Ces derniers devaient simuler être dans un club de lecture. Ils avaient chacun un livre dans les mains et n'avaient pas de script à dire.</p>

Une fois que Jeremy a terminé d'expliquer le scénario à ses collègues, Louise lui a fait part de son anxiété, ce qui a attiré l'attention des autres animateurs (voir sur l'image ci-dessous). Ce dernier a tenté de la rassurer en répétant verbalement le scénario. S'apercevant qu'elle n'est toujours pas apaisée, l'animateur lui propose de l'accompagner, afin de récupérer l'équipement manquant.


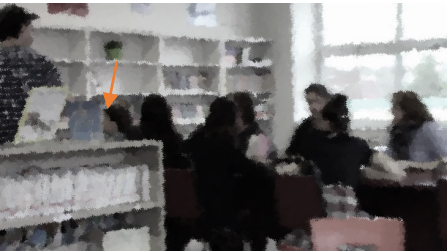

Dialogues	Images	Description
<p>Louise <i>Mais je suis stressée</i> Jeremy <i>C'est correct, ça va bien aller ! Moi j'ai un p'tit truc à aller chercher j'veais te demander de te pratiquer une ou deux fois, pendant que j'veais chercher les batteries qui manquaient</i> Louise <i>J'peux pas !</i> Jeremy <i>Oui tu peux, ben voyons ! Tes gestes ici on va les pratiquer ensemble, moi j'veais chercher la batterie manquante. Tu marches vers eux pis à un moment donné tu te mets à t'emporter et à raconter ton livre. On fait tu ça ? T'es-tu correcte?</i> Louise <i>Je suis rouge!</i> Jeremy <i>T'es-tu correcte ? Tu veux-tu venir chercher avec moi ?</i> Louise <i>Ouais!</i> Jeremy <i>Ok, on fait ça</i></p>	 <p>Temps : 02min16</p>	<p>Louise, qui est hors du champ de la caméra, fait part à Jeremy de son anxiété. Ce dernier était en route pour aller chercher l'équipement manquant, lui a proposé de l'accompagner et ensuite pratiquer sa scène</p>

À leur retour, une discussion a eu lieu entre Louise et Jeremy. Lorsque cette dernière lui fait part à nouveau de sa détresse, l'animateur lui a proposé d'arrêter le tournage de la scène, chose qu'elle a immédiatement refusée. Jeremy a alors annoncé le début du tournage, après s'être assuré que Rafik était prêt.

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>C'est bon?</i> Louise <i>Non, mais j'veais pleurer !</i> Jeremy <i>Ben là, on arrête tout pis je les renvois, on fait tu ça?</i> Louise <i>Non, c'est correct!</i> Jeremy <i>Ok, tu restes là. Rafik, t'es prêt pour faire la caméra ? Moi j'suis prêt. Vas-y c'est génial!</i></p>	 <p>Temps : 06min09</p>	<p>Devant la porte de la bibliothèque, Louise et Jeremy s'apprêtaient à commencer le tournage, lorsque cette dernière lui communique à nouveau son anxiété.</p>

Peu après le début du tournage, Louise a arrêté le tournage en affirmant qu'elle ne peut pas continuer. C'est alors que Jeremy en a profité pour lui proposer de faire la présentation officielle des autres animateurs, puisqu'elles ne les connaissaient pas. L'animateur lui a expliqué qu'il comprend que leur présence contribue à son anxiété et lui propose une fois de

plus de couper ou de modifier la scène, afin d'éviter qu'elle ne se sente ainsi. Cette dernière rejoue tout de même la scène et arrive à la compléter. L'animateur la félicite et se met à l'applaudir en compagnie des autres animateurs.

Dialogues	Images	Description
<p>Louise (Durant le tournage) <i>J'suis pas capable</i> (met son foulard sur son visage)</p> <p>Jeremy (Arrête le tournage) <i>ok ben regarde viens juste une seconde avec moi [...] là eux ils</i> (les animateurs) <i>vont se présenter. Louise est Julie dans le film</i> (explique aux animateurs) <i>Fait que là au moins tu peux les regarder ...</i></p>	 <p>Temps : 06min32</p>	<p>Quelques secondes après le début du tournage, Louise a fait signe à Jeremy qu'elle aimerait arrêter le tournage, en raison de son stress. Ce qu'il a fait !</p>
<p>Louise (Inaudible)</p> <p>Jeremy <i>Ça va super bien ! Regarde ça te stresse beaucoup de les voir, mais on n'est pas obligé de faire ça, on peut faire une séquence plus simple tantôt</i></p>	 <p>Temps : 08min35</p>	<p>Jeremy a ensuite proposé à Louise de revenir pour la présenter à ses collègues, (qu'elle ne connaissait pas) afin de diminuer son anxiété face à eux.</p>
<p>Animateur <i>C'est son premier film?</i></p> <p>Jeremy <i>Ben non, c'est son troisième!</i></p> <p>Animateur <i>Wow!</i></p> <p>Jeremy <i>On essaye-tu ça!</i></p> <p>Louise (Reprend le tournage de la scène)</p> <p>Jeremy <i>C'est super bon ! Yes sir</i> (applaudit Louise)</p>	 <p>Temps : 10min26</p>	<p>Le premier tournage de la scène au complet est terminé. Jeremy a félicité Louise en l'applaudissant. Les autres animateurs, qui devaient se mettre à l'écart à la fin du scénario, sont revenus et l'ont applaudi à leur tour.</p>

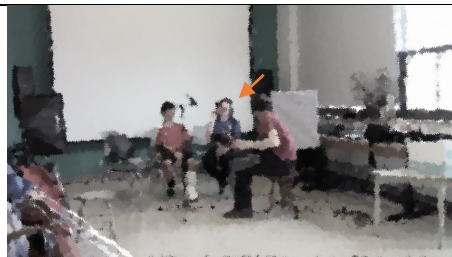
Source : VD17.07.04.2017

Dans l'extrait présenté ci-haut, Louise éprouve indéniablement de la gêne et de l'anxiété vis-à-vis la présence des six animateurs. Tenant compte de cette situation, Jeremy est intervenu en lui proposant de pratiquer la scène en sa compagnie et même de réviser le scénario, afin de lui éviter de se mettre dans cet état. Lorsque Louise a évoqué son envie de pleurer et son incapacité à jouer la scène, l'animateur l'a persuadé, verbalement, qu'elle en était capable en prenant un moment pour l'introduire aux autres animateurs, et ce, en sa présence, chose qui n'a pas été faite préalablement. Cette action semble avoir apaisé Louise

qui a d'emblée repris le tournage, et pour la première fois, est allée jusqu'au bout du scénario. Ici, à travers l'interaction entre Louise et Jeremy, ce dernier a joué le rôle de médiateur en amenant Louise, par ses encouragements et ses ajustements à la situation, à passer au travers de l'état émotionnel dans lequel elle se trouvait. De plus, ayant plusieurs options qui s'offraient à elle, Louise a persévéré en décidant de continuer le tournage et a réussi à tourner sa scène. La ZPD de Louise se caractérise ainsi par une interaction continue et médiatisée par Jeremy qui lui a permis d'accomplir une tâche qui lui paraissait inaccessible et qui visait le développement de son plein potentiel soit en lien avec sa confiance en elle et en tant qu'actrice.

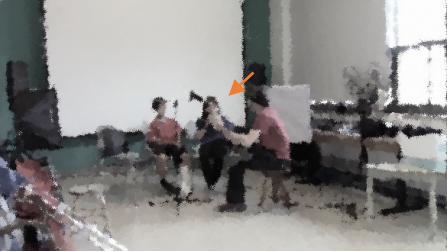
Durant la 22^e séance, Jeremy a pris Louise et Vivian à l'écart dans son local, dans le but d'enregistrer la partie vocale de la scène 10, qui se résume à la lecture des correspondances écrites entre les deux personnages Julie et David. Les deux élèves s'étaient installés sur des chaises en compagnie de Jeremy. Ce dernier s'est installé face aux élèves, a placé un micro à leur disposition et s'est occupé de la manipulation de la console de son. Ensuite, à tour de rôle, Louise et Vivian devaient réfléchir au contenu des lettres qu'ils s'écrivaient. À travers la vignette 4, nous rapportons les interactions qui ont eu lieu entre Jeremy et Louise pour finaliser l'enregistrement vocal de cette scène. Après l'enregistrement d'une partie du passage de Vivian, l'animateur a proposé à Louise d'entamer l'enregistrement de sa partie et l'a assisté avec des suggestions.

Vignette 4. Séance 21 : Enregistrement vocal du scénario de Louise


Dialogues	Images	Description
Jeremy <i>On essaye-tu Louise qui trouve la lettre ? (tourne le micro vers elle)</i> Louise <i>Ok, euh attend!</i> Jeremy <i>Répète ce qu'il vient de dire (Vivian) à peu près dans tes mots</i> Louise <i>Pourquoi ?</i> Jeremy <i>J'veux quand tu la lis la première (la lettre)</i> Louise <i>Euh!</i> Jeremy <i>Ben...ou tu peux juste faire « signé David » et là après ça c'est toi qui écris ta première lettre</i> Louise <i>Ok, attend ! Je me sens seule</i>		Jeremy est seul avec Louise et Vivian dans le local de cinéma. Ils enregistrent vocalement le scénario qui porte sur leurs correspondances par lettres, en vue de leur rencontre.

(répète au micro)
 Jeremy *Louise recule un p'tit peu, t'es trop...*
 Louise *C'est mieux comme ça?*
 Jeremy *Ouais, comme ça!*

Durant l'enregistrement du passage de Louise, Jeremy est intervenu pour la guider dans l'adoption d'une intonation adéquate vis-à-vis le contexte du scénario. C'est alors que cette dernière a rapproché le livre qu'elle avait entre ses mains de son visage et s'est adressée à elle-même en disant « pourquoi tu stresses ». L'ayant entendu, Jeremy a rapidement précisé qu'elle était sur la bonne voie et lui a répété à nouveau l'intonation à adopter, en apportant quelques précisions quant à la confusion entre leurs noms et ceux de leurs personnages.

Dialogues	Images	Description
Louise <i>« Je me sens seule, signé David »</i> Jeremy <i>Comme si tu lisais ma belle!</i> Louise <i>« Je me sens seule, signé David, euh bonjour je suis Julie et je veux bien être ton amie »</i> Jeremy <i>On va recommencer ça!</i> Louise <i>Ah pourquoi tu stresses (rit et se parle, en mettant le livre près de son visage)</i> Jeremy <i>Non, non c'est très bon, mais juste je lis tsé « je me sens seul, signée David » (lui montre l'intonation à adopter). J'veux toujours que ça finit par « signé David ou signée Julie » et non Vivian et Louise ok ! Pis ça commence toujours avec cher David ou chère Julie</i>	 <p>Temps : 02min09</p>	Louise est stressée. Jeremy la rassure et lui dit à nouveau d'ajuster son intonation en répétant la phrase.

Après ces instructions, Jeremy a annoncé la reprise de l'enregistrement. Louise a prononcé l'ensemble de sa partie, à l'exception du passage « signé Julie ». L'animateur a alors simulé une signature de la main pour lui rappeler cette partie, ce qu'elle a compris et fait. Jeremy lui a alors demandé de rajouter un court passage à sa formulation. Après l'avoir questionné sur la pertinence de l'emploi du mot « cher », elle a procédé à l'enregistrement de la totalité de son passage, et ce, sans interruption. De ce fait, Jeremy a coupé l'enregistrement et a déclaré avoir trouvé ce passage « exceptionnel ».

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Ça roule, action!</i></p> <p>Louise <i>« Je me sens seul, signé David. Bonjour, je suis Julie et je veux bien être ton amie. Si tu reçois ce message, écris-moi une autre lettre »</i></p> <p>Jeremy (À l'aide d'un geste de la main, il rappelle à Louise de ne pas oublier la partie qui porte sur la signature)</p> <p>Louise <i>« Signé Julie »</i> (rajoute ce passage à la vue du signe de Jeremy)</p> <p>Jeremy <i>Rajoute-moi un « Cher David »</i></p> <p>Louise <i>« Cher David »</i> (se met à rire)</p> <p>Jeremy <i>Sans rire là</i></p> <p>Louise <i>Ok, ben attend!</i></p> <p>Jeremy <i>Tu peux juste me faire le « Cher David »</i></p> <p>Louise <i>Pourquoi « Cher David »</i></p> <p>Jeremy <i>C'est comme... parce que vous vous connaissez pas encore</i></p> <p>Louise <i>Mais c'est bizarre !</i></p> <p>Jeremy <i>Mais c'est comme informel, c'est comme...</i></p> <p>Louise <i>Ben ok!</i></p> <p>Jeremy <i>Essaye « Cher David », juste ça!</i></p> <p>Louise <i>Ok, « Cher Davidt, je m'appelle Julie et je veux bien être ton amie, si tu reçois ce message, écris-moi une autre lettre, signée Julie »</i></p> <p>Jeremy <i>Coupez ! Moi j'ai trouvé ça malade, exceptionnel!</i></p>	 <p>Temps : 02min26</p>	<p>Jeremy donne des consignes à Louise pour l'aider à s'appropriier sa partie. Cette dernière est quelque peu hésitante. Jeremy lui propose d'essayer. Lors de son essai, Louise a oublié la partie durant laquelle elle devait dire « signé David », c'est alors que Jeremy lui fait signe de la main pour le lui rappeler. Ce qu'elle a fait, après un moment de silence.</p>


Source : VD21.28.04.2017

Dans la présente vignette, Jeremy a accompagné Louise tout au long de l'enregistrement vocal de son scénario. Cette dernière était plutôt sur la réserve quant à l'expression de son ressenti, puisqu'elle l'a formulé sous la forme d'une réflexion personnelle sur son état émotionnel. La source de son stress semble être associée à la présence de Vivian, tenant compte de son discours quant à sa gêne de paraître en sa compagnie, et à un manque de confiance en soi vis-à-vis de l'accomplissement de cette tâche. Durant l'enregistrement, Jeremy a eu recours à des exemples et des signes gestuels pour orienter Louise dans l'adaptation de son ton de voix au contexte du scénario. Après plusieurs échanges, Louise a été en mesure de prononcer l'ensemble de son scénario adéquatement. L'accompagnement


fourni par Jeremy a permis à Louise de dépasser, une fois de plus, son état de stress et de s'engager pleinement dans cette tâche, jusqu'à l'atteinte de l'objectif visé. Ici, la ZPD de Louise s'est mesurée quant à son incapacité à enregistrer la totalité de son scénario, sans la médiation que lui a apporté Jeremy. L'atteinte de son plein développement a eu lieu lorsque cette dernière a réussi à réaliser cet exercice de manière autonome, à la suite de la médiation de nature affective réalisée par Jeremy.

Durant le processus de création du scénario lors de la 13^e séance, les élèves ont mis en commun leurs idées pour intégrer le personnage de l'enseignant, soit le loup-garou (voir vignette 5). Jeremy a, de ce fait, annoncé le début du tournage. Dans cette scène, Louise, Vivian et Daniel (enseignant) jouent les rôles respectifs de Julie, David et le loup-garou devant l'ensemble du groupe. L'idée consistait à ce que Louise et Vivian se mettent à jouer au jeu du cache-cache dans la forêt, jusqu'à ce que Louise tombe nez-à-nez avec le loup-garou, qu'elle ne pouvait apercevoir en raison du bandeau qui bloquait sa vision. Les trois personnages n'avaient pas de script, puisque la scène se déroulait dans le silence. Cette scène n'a cependant pas été retenue dans le scénario final du moyen-métrage.


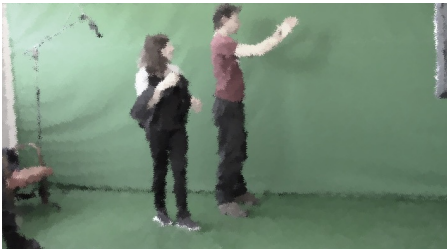
Vignette 5. Séance 13 : appropriation de la scène de Louise

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Caméra 1, 2, son</i> Équipe <i>Ça roule!</i> technique Jeremy <i>Silence sur le plateau, action!</i></p>	 <p>Temps :13min46</p>	<p>Après une suggestion de la part des élèves pour la scène de Louise et Vivian, ces derniers l'exécutent pour une première fois. Louise et Vivian simulent le jeu de cache-cache dans la forêt, tandis que l'enseignant joue le rôle du loup-garou sur lequel tombe Louise.</p>

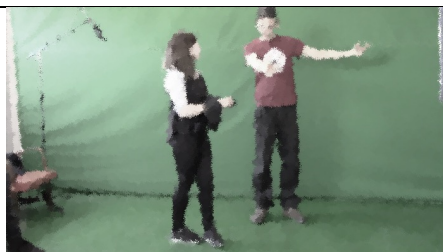
Après un premier essai, Louise a enlevé le foulard qui obstruait sa vision et s'est directement adressée à Jeremy pour lui manifester son ressenti vis-à-vis de son personnage. Cette dernière dit avoir « l'air d'une nounoune », chose avec laquelle Jeremy a exprimé son désaccord.

Dialogues	Images	Description
<p>Louise <i>J'ai l'air d'une nounoune à la caméra</i></p> <p>Jeremy <i>Ben non, vraiment pas !</i></p>	 <p>Temps : 13min49</p>	<p>Une fois la scène jouée, Louise a retiré le foulard qui couvrait ses yeux et s'est adressée à l'animateur pour lui faire part de son ressenti. Ce dernier lui a expliqué qu'en absence de voix, il est difficile pour les spectateurs de comprendre la scène.</p>

L'animateur s'est alors déplacé aux côtés de Louise et Vivian et leur a fait une démonstration des déplacements physiques et des postures corporelles à privilégier pour expliciter leur scène, compte tenu qu'ils ne parlent pas. Pendant ces explications, Louise a interrogé Jeremy sur le contact à effectuer en présence de Daniel. Jeremy lui répondit en improvisant cette partie de la scène. Après avoir terminé sa démonstration, Jeremy a annoncé la reprise du tournage de cette scène et a continué à guider Louise verbalement quant aux expressions faciales et aux gestes à poser. Louise quant à elle suivait ses indications, jusqu'à ce que ce dernier leur annonce que la scène est complète.

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Tu pourrais te mettre ici comme ça. On te voit dans le plan, pendant que Daniel vient par derrière « Vivian Vivian Vivian » ...sortie par derrière, t'enlèves ton bandeau!</i></p> <p>Louise (Écoute)</p> <p>Louise <i>Je touche monsieur Daniel ?</i></p> <p>Jeremy <i>Oui, tu touches 2-3 secondes là « c'est bizarre » ! Pendant qu'elle enlève le bandeau, sortie du loup-garou, Vivian est là pi t'es inquiètes là, that's it!</i></p>	 <p>Temps : 14min15</p>	<p>Jeremy donne des explications à Vivian et à Louise. Ici, Jeremy s'est positionné à l'endroit où Vivian devrait simuler qu'il se cache de Louise, pendant que cette dernière continue à le chercher les yeux bandés.</p>
<p>Louise <i>C'est n'importe quoi ! (rire)</i></p> <p>Jeremy <i>C'est pas n'importe quoi, c'est un chef d'œuvre !</i></p> <p>Jeremy <i>Action ! [...] Vivian vient de te cacher (entrée du loup-garou), Oh on s'inquiète là Louise, on enlève le bandeau, Vivian est là (Louise se dirige vers lui)</i></p> <p><i>Coupez ! Ça marche, on passe à</i></p>	 <p>Temps : 14min27</p>	<p>Jeremy donne des explications à Vivian et à Louise. Ici, Jeremy s'est positionné à l'endroit où Vivian devrait simuler qu'il se cache de Louise, pendant que cette dernière continue à le chercher les yeux bandés</p> <p>Ensuite, Jeremy s'est positionné à différents endroits pour montrer à</p>

la dernière idée



Louise le positionnement de son corps et de ses bras, lorsqu'elle sera face au loup-garou, ainsi que l'ordre des séquences et des indices temporels pour l'orienter.

Temps : 14min35



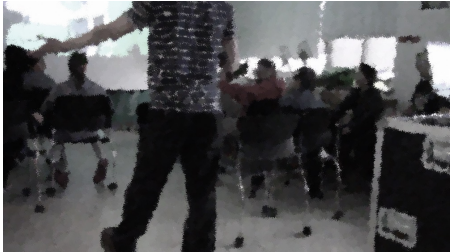
Dans cet extrait, Jeremy a recours à de la médiation par des gestes corporels et des déplacements physiques pour accompagner Louise dans l'appropriation de son personnage et du scénario. Il l'a ainsi guidé verbalement lorsqu'elle effectuait son jeu de rôle. Louise est attentive aux consignes de Jeremy et a su jouer la scène en mettant de côté ses aprioris quant à l'image que pouvait projeter son personnage.

En grand groupe, Jeremy a projeté la scène de Louise et Vivian, afin de leur fournir de la rétroaction quant à leur jeu de rôle. Nous pouvons voir à travers la vignette 6 qu'il commence par souligner son appréciation à l'égard de la gestuelle adoptée par Louise. À la suite de ce commentaire, cette dernière s'est couverte le visage avec ses mains. L'animateur a continué à commenter le reste de la vidéo en explicitant sa satisfaction quant au jeu des acteurs.

Vignette 6. Séance 14 : Rétroaction en grand groupe sur la scène de Louise

Dialogue	Images	Description
<p>Jeremy <i>Ok, là là ey c'est beau ce que vous faites, quand j'vous dis d'exagérer les rires ! Même Louise c'est beau parce que t'es super théâtrale dans tes bras, tu fais comme-ci tu cherchais le tronc</i></p>		<p>Le groupe d'élève visionne la scène tournée par Louise et Vivian durant la séance précédente.</p>
<p>Louise (Couvre son visage avec ses mains)</p>	<p>Temps : 02min08</p>	
<p>Jeremy <i>Moi j'trouve ça beau et j'trouve que c'est pas éthique, c'est l'fun mais en même temps ça fait rire, ça fait rire les gens j'en suis convaincu ! (il remet la vidéo en marche et commente) le frisbee je suis moins sûr!</i></p>		<p>L'animateur met la vidéo sur pause et émet des commentaires sur le jeu de rôle de Louise.</p>
<p>Élèves (rient)</p>	<p>Temps : 02min16</p>	

La discussion s'est prolongée sur la deuxième séquence de la scène de Louise et Vivian, durant laquelle ce dernier était en train de simuler de dessiner son portrait. L'animateur a ensuite soulevé une question qui lui a été posée par un élève quant au déplacement des accessoires dans la forêt et plus spécifiquement du tableau dont Vivian s'est servi dans la scène avec Louise. Jeremy a relancé les élèves sur les idées qu'ils pourraient avoir dans ce genre de situation. Louise est alors intervenu en proposant d'utiliser un calepin en guise de remplacement du tableau. Jeremy a adhéré à l'idée.

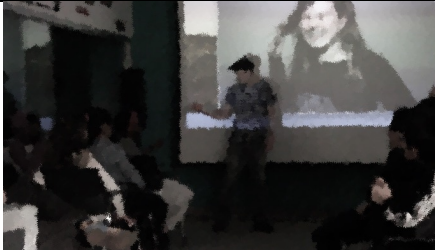
Dialogue	Images	Description
<p>Jeremy <i>Attendons voir ce qui s'en vient c'est pas fini!</i></p> <p>Louise (se retourne vers Vivian, en riant)</p> <p>Jeremy <i>Alors ce qui j'ai besoin de votre avis</i></p> <p>Vivian (Explose de rire. Les élèves se retournent vers lui)</p>	 <p>Temps : 03min04</p>	<p>Durant le visionnement de sa scène, Louise s'est mise à rire et s'est tournée vers Vivian, qui, à son tour a explosé de rire. Les élèves se sont alors retournés vers lui.</p>
<p>Jeremy <i>Mais est-ce que vous commencez à voir un peu, j pense vous riez, mais vous voyez un peu comment ça va être loufoque pour le public, est-ce que vous voyez ? Certains élèves m'ont demandé la semaine passée « ben J. t'es niaiseux, vas-tu vraiment amener ça (le tableau de dessin utilisé dans cette scène) dans le bois ? » La réponse est oui j'suis niaiseux, mais on n'amènera pas ça dans la forêt ! Comment on pourrait faire?</i></p>	 <p>Temps : 06min10</p>	<p>L'animateur a arrêté la vidéo et a évoqué une question qui lui a été posée lors du tournage de cette scène. Le questionnement des élèves concernait les accessoires utilisaient et la manière dont ils y auront accès lors du tournage dans le parc Jean-Drapeau, notamment le tableau sur lequel Vivian dessinait le portrait de Louise.</p>
<p>Louise <i>Un calepin !</i></p> <p>Jeremy <i>Oui, le calepin c'est un bon exemple ! Des fois c'est transformer l'idée de faire ça c'est l'idée de départ !</i></p>	 <p>Temps : 06min22</p>	<p>De ce fait, l'animateur a interpellé les élèves pour connaître leurs suggestions. Louise a proposé l'utilisation d'un calepin pour remplacer le tableau.</p>

Source : VD14.23.02.2017

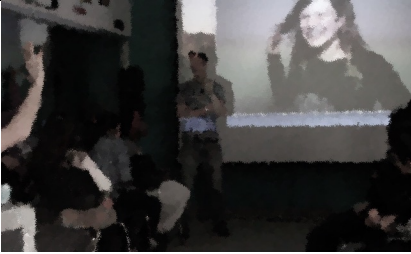
Cet exemple tiré de la 14^e séance, soit l'une des dernières séances avant le début du tournage final du moyen métrage, met en lumière l'interaction qu'entretient Jeremy avec les élèves lors des discussions en grand groupe sur les scènes tournées précédemment. Tel que présenté dans la vignette, malgré sa gestuelle indiquant sa timidité et son anxiété, Louise a participé à l'activité en proposant son idée, et ce, face à l'oreille attentive de ses pairs. De plus, de par ses encouragements et ses commentaires constructifs vis-à-vis du jeu de rôle réalisé par, Louise semble avoir établi une relation de confiance avec Jeremy. La gratification que lui accorde ce dernier semble contribuer à de telles initiatives.

À la 5^e séance, l'animateur a projeté la photo de casting de l'ensemble des élèves à l'écran, afin d'obtenir de la rétroaction sur les types de personnages que ces derniers reflétaient sur l'image. Une fois la photo de Louise projeté à l'écran, cette dernière est d'emblée intervenue en faisant la remarque qu'elle ne se trouvait pas belle là-dessus. L'animateur lui a répondu en affirmant son désaccord et a sollicité l'avis de ses camarades de classe pour connaître leur avis.

Vignette 7. Séance 5 : visualisation de la photo de casting de Louise

Dialogues	Images	Description
Jeremy <i>Voyons Louise t'es toute en sourire!</i>	 <p>Temps : 05min53</p>	<p>Une discussion a eu lieu lors de cette séance sur les photos de casting prises par les élèves à la 4^e séance.</p> <p>La photo de Louise est projetée à l'écran, mais après l'avoir aperçue pour la première fois cette dernière refuse de se regarder. Les autres élèves l'encouragent à le faire, mais cette dernière ne change pas d'avis.</p>
Louise <i>Non j'suis pas belle ! (pointe sa photo à l'écran)</i>		
Jeremy <i>Ben c'est pas vrai, j'suis vraiment pas d'accord ! Louise on la verrait dans quoi ? (s'adresse aux élèves)</i>		
Élève <i>La rockeuse</i>		
Jeremy <i>La rockeuse ça serait cool là elle pourrait jouer tsé genre je sais pas un groupe de country sur la route ou n'importe quoi là, mais la rockeuse...</i>		
Élèves <i>Louise regarde!</i>		
Louise <i>(les élèves lui demandent de regarder sa photo, car cette dernière l'évite du regard)</i>		
Jeremy <i>Louise de toute façon je vais te l'envoyer</i>		
Louise <i>Non ! (rire)</i>		

Après avoir écouté l'avis des élèves, Daniel (enseignant) a levé la main et a partagé que l'image reflète une image positive de Louise. Jeremy a soutenu les propos de Daniel en s'adressant directement à Louise pour lui faire part de son contentement quant à son évolution au fil de sa participation à l'activité de cinéma.

Dialogues		Images	Description
Élève	<i>La psychopathe</i>	 <p>Temps : 06min27</p>	<p>L'animateur interroge les élèves sur le type de personnage que la photo de Louise dégage. L'enseignant a alors intervenu en donnant des compliments à Louise. L'animateur rejoint son point de vue et aborde le fait qu'il est content de son évolution, depuis sa participation dans l'activité de cinéma.</p>
Jeremy	<i>La psychopathe ! Mais encore là comme on disait tantôt la fille qui est douce en début de film pis là tranquillement on se met à avoir des doutes sur elle, Louise serait géniale là-dedans ! Le public te verrait pas venir. Monsieur Daniel ? (Daniel avait la main levée)</i>		
Daniel	<i>Ben moi je vois une fille toujours heureuse, hypersensible</i>		
Jeremy	<i>Ouais</i>		
Daniel	<i>Y'a pas de méchanceté</i>		
Jeremy	<i>C'est clair, c'est clair ! Mais on reconnaît notre Louise moi j'trouve que ça y ressemble</i>		
Daniel	<i>Surtout t'as le mouvement</i>		
Jeremy	<i>Ouais, ouais ! Moi Louise je tiens...hein Louise ça fait longtemps qu'on se connaît tous les deux</i>		
Louise	<i>Oui</i>		
Jeremy	<i>T'es d'accord hein?</i>		
Louise	<i>Oui</i>		
Jeremy	<i>Ben moi je suis super content de ton évolution ma belle ! (met la photo de casting suivante) on a changé Louise tu peux regarder</i>		

Source : VD5.09.12.2017

Dans la présente séquence, la projection de la photo de casting de Louise lui a fait ressentir de la gêne, notamment en raison de sa dépréciation de la photo. Malgré les encouragements reçus de la part de ses camarades, Louise n'a pas voulu revoir sa photo. Daniel a, de ce fait, pris la parole pour souligner la gaité que reflète sa photo, ainsi que le caractère innocent qu'elle incarne. Approuvant ces propos, Jeremy a mis l'accent sur la relation qu'il a entretenue avec Louise depuis ces dernières années, avant de la féliciter sur son évolution, et ce, devant l'ensemble de ses camarades. Ainsi, cette interaction, présentée sous forme de rétroaction, se retrouve au cœur de la ZPD de Louise et contribue à forger son identité d'élève et d'actrice et à s'accepter.

4.2.1.2 L'identité assumée et assignée de Louise

Pour Louise, le rôle d'actrice lui procure la possibilité de s'approprier une identité propre à ce projet cinématographique, soit l'identité d'actrice. Cette dernière s'est exprimée sur cet aspect et a formulé sa préférence pour le rôle d'actrice dans l'activité de cinéma et de son expérience en lien avec la manipulation de l'équipement. En fait, Louise se définit en tant qu'actrice :

- Chercheuse : Et par rapport aux différentes choses qu'on peut faire dans l'atelier, on peut être acteur, on peut être plus à la technique, c'est quoi que vous préférez?
- Louise : Ben en fait j'aime bien être acteur parce que en fait quand euh, quand tu fais semblant de pleurer des fois ça t'arrive de pleurer tu demandes pourquoi donc en fait je vis comme la vraie émotion tandis que comme t'es derrière la perche je ...ben en fait tu t'ennuies parce que t'attends que la scène soit finie après tu refais...t'as...tu refais t'attends comme ça je sais pas moi ça m'ennuie ben j'aime bien être acteur (ENTV.Louise.juin 2017)

Louise dit que cette identité, l'incarnation d'un personnage lui permet de se distancer de sa personnalité plutôt timide et de s'approprier l'identité d'actrice. Cet élément est révélateur, tenant compte du stress et de l'anxiété qu'elle a éprouvé depuis le début de sa

participation à l'activité. L'extrait qui suit, tirée de l'entrevue du groupe de Louise, met en évidence ce ressenti :

Chercheuse : Alors qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Est-ce que c'est par exemple le développement de la maîtrise de la production d'un film ? Est-ce que c'est la théorie que Jonathan vous a enseignée au début du cours ? Euh est-ce que c'est le fait d'être pris en vidéo par un expert, de faire des scripts, de la mise en scène, euh de filmer de travailler avec votre enseignant, avec Jonathan ? ou autres choses qu'est-ce qui vous vient ...oui?

Louise : Ouais c'est l'fun parce que genre quand euh t'as ta personnalité à toi genre par exemple t'es timide toute ça, mais genre quand tu joues un rôle, mais tu changes de personnalité et ça te fait du bien parce que tu te sens comme une autre personne et t'es comme dans la tête d'une autre personne (rire) t'as comme l'impression de pas être toi t'as l'impression d'être quelqu'un d'autre donc je trouve ça l'fun de jouer des rôles (ENTV.Louise. Juin 2017).

Louise a exprimé à d'autres reprises ce changement identitaire. Un changement qui veut qu'elle soit enfin prête à assumer son identité d'actrice et de se mettre dans un rôle qui la dissocie de sa timidité, de son stress et de son anxiété, un ressenti qui l'avait empêché dans le passé d'assumer un tel rôle au sein de l'activité de cinéma. Tel que rapporté dans ses propos, elle était fière d'assumer cette identité :

Louise : J'adore faire du cinéma depuis que je suis là, ça c'est parce que j'étais enfin quelqu'un qu'on voyait tout le temps (ENTV.Louise.Juin2017)

L'animateur, à son tour, a évoqué l'épanouissement de Louise perçu par sa psychoéducatrice qui lui en a fait part.

Jeremy m'a confié que Louise était suivie par des psychoéducateurs et qu'elle parlait beaucoup des ateliers cinéma avec eux. Cela montre que ça occupe une place importante dans sa vie et que ça l'aide à s'épanouir. Il m'a dit qu'encore l'année dernière elle était mal à l'aise quand elle jouait (JN11.03.02.2016).

Cet aspect a été repris par l'enseignant, Daniel, qui a souligné que Louise s'est épanouie, surtout par rapport à sa confiance en soi, et ce, durant l'activité de cinéma. Cet élément, que nous présentons ci-dessous, est remarquable et est un gain positif qui contribue au développement du plein potentiel de Louise.

Chercheuse : Est-ce qu'il y'en a un élève qui te surprend dans l'atelier cinéma par rapport à comment il est dans ta classe ?

Daniel : Euh Louise. Ouais, Louise m'a beaucoup épaté. Puis c'est Julie (*enseignante de Louise l'année passée*) qui l'a eu l'année passée, puis, elle me disait justement ça va être difficile, elle a un TSA. Un trouble du Spectre de l'autisme, puis, en début d'année, elle voulait pas vraiment être à l'écran, puis, ça la gênait, puis ... mais elle a pris une assurance au-dessus de mes espoirs là. C'est vraiment surprenant. Puis, quand j'ai vu le film à la fin j'ai fait « Ok, ouais ouais, on a atteint un haut niveau-là ». Puis, elle est contente, puis elle a invité sa mère. Puis, ça c'était de toute beauté.

Chercheuse : Et cette assurance est-ce que tu trouves que ça se retrouve aussi dans la classe, dans d'autres types d'activités après?

Daniel : Je l'ai pas vu en robotique, mais je le vois dans sa confiance en soi.

Chercheuse : Ok

Daniel : Ouais, c'est ça, je l'ai vu dans sa confiance en soi. C'est comme les gains qu'elle a faits, elle les a, elle les manifeste pas toujours, mais elle les a, puis ça paraît. Elle est moins blessable ou elle est moins atteignable. Elle est plus en confiance (ENTV.Daniel.Juin2017)

En résumé, Louise assume l'identité d'actrice, puisqu'elle dit y ressentir un certain soulagement en lien avec le stress et l'anxiété qu'elle vit en contexte social hors de l'activité de cinéma. Grâce aux médiations affectives apportées par Jonathan au travers du temps de l'activité, et probablement grâce à sa participation à l'activité de cinéma ces trois dernières années, Louise a eu le temps de développer la confiance nécessaire pour assumer l'identité d'actrice qui lui a été assignée par Jeremy cette année.

4.2.2 Le cas 2 : Farhan

Description globale de l'implication de Farhan

Farhan a participé de manière active à l'intérieur de l'activité de cinéma, particulièrement lors des discussions en petits et en grand groupe, notamment en proposant,

avec assurance, ses idées de scénarios. C'est un élève apprécié par ses pairs qui a un statut de leader dans le groupe. Ces aspects ont d'ailleurs été soulignés notamment lors de la 4^e séance :

Les élèves sont en petits groupes, je n'entends aucun des groupes distinctement alors que je suis à côté du groupe de Farhan. Je perçois juste que c'est lui qui mène la danse, qui propose les idées dans son groupe (NT4.02.12.2016).

Le Photographe est prêt, il demande qui est le premier. Personne ne veut y aller. Les élèves se mettent alors à acclamer : « Farhan, Farhan, Farhan ... !!! ». Farhan se lève donc et va en premier se faire prendre en photo (NT4.02.12.2016).

Dans le premier passage présenté ci-haut, Farhan prend l'initiative de mener la discussion dans son groupe respectif en mettant de l'avant ses suggestions d'idées aux autres élèves. Dans le deuxième exemple, le fait que les élèves réclament de vive voix la participation de Farhan à la prise des photos dites de *casting* illustre sa popularité auprès de ses pairs. Ainsi, les élèves prêtent beaucoup d'attention à Farhan, ce qui le met sur un piédestal par rapport à ses pairs. Farhan s'est davantage impliqué dans cette activité par l'appropriation de son personnage d'aventurier. Cependant, contrairement à l'image qu'il projetait auprès de ses pairs, ce dernier a tendance à être silencieux lorsque Jeremy l'oriente dans l'appropriation de son personnage. Lors de la deuxième partie de l'activité, Farhan semblait plus réservé surtout au moment de procéder aux improvisations et aux répétitions filmées. Néanmoins, il s'est révélé être dans son élément et plus à l'aise lors des tournages qui avaient eu lieu au parc Jean-Drapeau. À ce propos, Farhan dit apprécier les changements d'environnements, notamment les déplacements à l'extérieur de sa classe. Farhan a rapporté que Jeremy est un expert qui lui permet d'acquérir des connaissances auxquelles il n'aurait pas accès en dehors de cette activité :

Chercheuse Alors parmi les choses tout ce que j'avais vous dire c'est quoi qui vous a...que vous avez le plus aimé ? Est-ce que c'est de développer la maîtrise et la production des films, est-ce que c'est la théorie euh est-ce que c'est le fait d'être pris en vidéo par un expert, est-ce que c'est de développer des scripts en sous équipes, est-ce que c'est la mise en scène, est-ce que c'est filmer de manière concrète, travailler avec l'enseignant, travailler avec Jeremy, être en équipe euh le fait de travailler avec un équipement aussi professionnel? c'est quoi là ...qu'est-ce qui vous vient?

Farhan Moi c'est...moi c'est travailler avec un expert



Chercheuse Ok!
Farhan Parce que je n'avais jamais fait ça pis comme c'était la première année pis j'étais très surpris comme... un expert qui nous apprend tout ça pis c'est comme...si c'est pas un expert qui t'apprend ça tu vas pas trouver ça rapidement pis quand c'est un expert qui te le montre tu t'en souviens longtemps parce que c'est un expert qui te l'a montré comme !
(ENTV.Farhan.Juin2017)

Dans cette optique, Farhan valorise les enseignements présentés par l'animateur et conçoit l'activité de cinéma comme une nouvelle opportunité d'apprentissage à long terme. De plus, puisqu'il y participe pour la première fois, il rapporte que c'est une opportunité pour l'initier au domaine cinématographique. Après avoir tracé un portrait du vécu de Farhan à l'intérieur de l'activité, nous entamons une analyse du développement de son plein potentiel et de son identité assignée et assumée.



4.2.2.1 Le développement du plein potentiel de Farhan

Durant l'activité de cinéma, Farhan s'est montré sur la réserve par rapport à son rôle d'acteur, surtout devant les caméras, et ce, jusqu'au tournage à l'extérieur de *ruelle de l'avenir*. Lorsque Jeremy lui offrait des consignes pour le guider, ce dernier les intégrait à son jeu, mais ne semblait pas confiant quant à ses capacités d'acteur. À la suite de la présentation et de la pratique des exercices de diction, l'animateur a convié les élèves à se préparer en équipes pour présenter leurs idées de scénarios. Après avoir discuté de leur scène, Farhan, en compagnie des six autres élèves de son équipe, s'est placé sur le rideau vert pour entamer le début du tournage. Daniel et Mourad étaient ainsi en charge des caméras et du son, tandis que Jeremy observait attentivement la scène. Une fois un premier tournage de la scène terminé, l'animateur leur a fait part de son ressenti, en leur demandant de rejouer la scène, en essayant de se concentrer davantage sur la prononciation en « mordant » dans ses mots, puisqu'il n'arrivait pas à comprendre ce qu'ils disaient. Il a principalement dirigé le commentaire à Farhan, qui a réagi en hochant la tête à deux reprises. La vignette 8 ici-bas, tiré de la 6^e séance de la partie théorie-pratique de l'activité de cinéma, restitue ces interactions.

Vignette 8. Séance 6 : pratique d'une scène à la suite de l'exercice de diction

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Ok, on reprend ça debout</i> <i>Farhan mord dans tes mots</i> <i>j'comprends pas mon</i> <i>grand. Refais-moi ça!</i></p> <p>Farhan (hoche la tête, sans parler)</p> <p>Jeremy <i>On se lève guys, on reprend ça ! On mord dans les mots. On l'a dans la caméra de Daniel, ça va!</i></p>	 <p>Temps : 02min12</p>  <p>Temps : 02min13</p>	<p>Farhan (à droite) en compagnie de six autres élèves pratiquent leur scène. Daniel est en charge de la caméra, pendant que Jeremy observe la séquence.</p> <p>Jeremy est intervenu en demandant de couper le tournage de la scène. Il s'est adressé à Farhan pour lui demander d'articuler lorsqu'il parle, car il ne comprenait pas ce qu'il disait</p>

Les élèves ont alors décidé de se concerter rapidement, avant de reprendre le tournage. Ils se sont consultés par rapport à leur positionnement et aux changements qu'ils aimeraient effectuer. Une fois que Jeremy a annoncé la reprise du tournage, il a pointé à un autre élève que c'est à son tour de mordre dans ses mots. Quant à Farhan, il a réussi à jouer la scène.

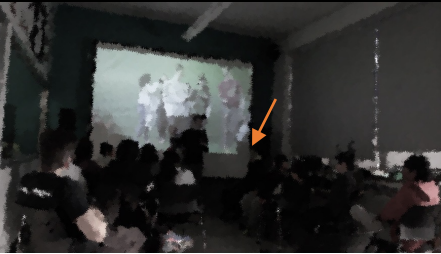
Dialogues	Images	Description
<p>Élèves (Concertation entre les élèves sur les ajustements à faire pour la reprise de la scène)</p> <p>Jeremy <i>Action ! Mord dans tes mots mon Vivian, go ! [...]Est-ce qu'on peut aller dans les sous séquences maintenant?</i></p> <p>Élèves <i>Oui !</i></p> <p>Jeremy <i>Coupez!</i></p>	 <p>Temps : 02min19</p>  <p>Temps : 02min39</p>	<p>Après les consignes données par Jeremy, les élèves ont discuté durant un court moment sur les positionnements et sur les ajustements à faire.</p> <p>Farhan et ses pairs ont repris la scène. Jeremy est intervenu durant le tournage, mais cette fois auprès de Vivian. Il a ensuite bouclé la scène par la proposition de</p>

Source : VD6.16.12.2016



Jeremy ayant remarqué les difficultés de certains élèves, dont Farhan, concernant la prononciation des mots, a mis en place un exercice de diction dont a pris part Farhan. Ceci représente un outil que l'animateur a privilégié pour amener l'élève à accomplir sa tâche adéquatement. Ainsi, Jeremy a été attentif au besoin de Farhan et par l'intermédiaire de la médiation par un outil, lui a fourni l'opportunité de s'améliorer en tant qu'acteur.

Dans la vignette qui suit, l'animateur a décidé de projeter à l'écran les vidéos tournées par les élèves lors de la séance précédente. Il a notamment attiré leur attention sur l'importance de travailler ensemble, afin de produire un moyen-métrage qui leur « ressemble » et qui nécessite un investissement de leur part.

Vignette 9. Séance 7 : Co-construction du scénario de la scène de Farhan et Rafik


Dialogues	Images	Description
<p>Élèves <i>Je vous propose la vidéo de la semaine passée, je l'ai réduit à 8-9min parce qu'on avait comme 27 minutes d'exercices, fait qu'à un moment donné c'est un peu trop long ! On va regarder ça ensemble voyez un peu ce que vous en pensez pis par la suite on va continuer à récolter des prévenues, mais ce film-là, on va se dire les vraies affaires, ce film-là se doit de vous ressembler. C'est à vous quand vous allez devant de mettre toute l'énergie que vous pouvez et moi j'vais essayer de vous diriger là-dedans. On se comprend-tu!</i></p>	 <p>Temps : 00min05</p>	<p>En début de séance, Jeremy propose aux élèves de visionner les scènes tournées lors de la séance précédente. Il explique qu'ils vont les retravailler ensemble. À l'écran, la scène de Farhan et ses pairs est projetée. Farhan est assis dans la rangée de droite, près de Jeremy. Lors de la discussion en grand groupe, il a été suggéré que Farhan incarne le rôle d'une célébrité qui se perd dans la forêt. C'est alors que Rafik s'est porté volontaire pour jouer le rôle du caméraman.</p>

Après avoir visionné les vidéos clips tournés au courant de la séance précédente, Jeremy a demandé aux élèves de se mettre en équipes pour partager leurs idées de scénario. Il a ensuite rejoint l'équipe de Farhan, qui était composée de ce dernier et de Rafik. Pour les aider, l'animateur a proposé à Farhan de s'imaginer sur un plateau télévisé suivi par un grand nombre de personnes. C'est alors que Farhan a fait référence à une émission télévisée qu'il connaît et qui met en scène un aventurier au nom de « *Bear Gryllz* ». Jeremy a tout de suite approuvé ce choix de personnage et a proposé à Rafik de l'accompagner dans ce scénario en jouant le rôle du caméraman.

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Vous venez d'arriver dans le bois, tout est intense ! Pensez aux cotes d'écoute, c'est une émission de télé là y'a deux millions de personnes qui te suivent. J'veux que ça soit vraiment style dangereux</i></p> <p>Farhan <i>On peut faire style Bear Gryllz, parce que moi j'aimais cette émission</i></p> <p>Jeremy <i>Tu veux-tu ? Fais Bear Gryllz ! Toi tu fais son caméraman (s'adresse à Rafik)</i></p>	 <p>Temps : 00min03</p>  <p>Temps : 00min20</p>	<p>Après avoir terminé de visionner l'ensemble des scènes, les élèves se sont regroupés en équipes, selon les scénarios. Jeremy s'est alors installé avec Farhan et Rafik et leur a expliqué leurs personnages, à l'aide d'idées et d'exemples.</p>

Source : VD7.21.12.2016


L'interaction entre Jeremy et Farhan est ici médiatisée par un échange d'idées en lien avec les caractéristiques du personnage qu'incarne Farhan. La proposition amenée par Jeremy a permis à Farhan de se remémorer un personnage avec lequel il est familier et qui incarne parfaitement les attributs visés dans le scénario qu'il a choisi de jouer. Ainsi donc, Farhan a pu associer son personnage à une représentation mentale d'une personnalité de la télévision américaine qui était familière.


Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Action !</i></p> <p>Farhan (Joue le personnage de l'aventurier Bear Gryllz)</p> <p>Jeremy <i>Ok, pourquoi tu veux un caméraman?</i></p> <p>Farhan (Continuer à jouer la scène) <i>« parce que le mien y est mort »</i></p> <p>Jeremy <i>Le mien y est mort c'est bon, c'est la dernière mission c'est niaisieux ! Là tu vas t'asseoir, tu te regardes à la télé ! C'est bon Farhan, c'est drôle ! Fais tes jeux de sourcils, t'as un miroir, tu te regardes tsé, ah ouais c'est bon ça « ey chui-tu beau ». Le caméraman c'est parti ! (Rafik intègre la scène)</i></p>	 <p>Temps : 08min58</p>	<p>Farhan est en train de jouer le personnage d'un aventurier qui réalise un tournage à propos de sa survie en forêt. Rafik joue le rôle du caméraman.</p>

Dans la vignette 7 qui suit, nous présentons un extrait d'une séquence de la scène de Farhan et Rafik. Durant la réalisation de ce passage, Jeremy est intervenu verbalement, sans interrompre le tournage, pour interroger Farhan sur la raison pour laquelle son personnage sollicite le personnage de Rafik. Après lui avoir répondu, l'animateur s'est mis à guider Farhan quant à ses déplacements et aux expressions faciales à adopter pour représenter davantage le caractère de son personnage.


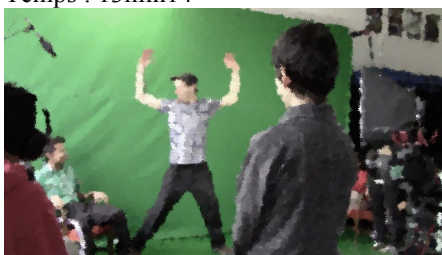

L'animateur a demandé à l'équipe technique de couper le tournage et a souligné la nécessité d'accorder un nom au personnage joué par Rafik. Une discussion entre ce dernier et les élèves s'est alors enclenché, jusqu'à la rétention de la proposition de l'enseignant, qu'est de nommer le personnage de Rafik.

Vignette 10. Séance 14 : mise en scène du personnage de Farhan




Dialogues	Images	Description
<p>Farhan (Intègre les conseils de Jeremy)</p> <p>Jeremy <i>Ah ouais Rafik donnes-y (la caméra) « vous pouvez me tenir ça s.v.p » Farhan, c'est trop lourd descend!</i></p> <p>Jeremy <i>Ok, Coupez ! Ey ça commence.</i></p>		<p>Farhan a continué à jouer son personnage, en intégrant les propos de Jeremy. Rafik a ensuite rejoint la scène, sous</p>

<p><i>C'est quoi son nom à Bear Gryllz, là là on va régler ça maintenant, il s'appelle pas Bear Gryllz!</i></p> <p>Élèves (suggèrent plusieurs noms)</p> <p>Daniel <i>POPPER!</i></p> <p>Jeremy <i>C'est Popper man ! (donne des consignes à Rafik)</i></p> <p><i>Regardons Popper et Skittle pour une première fois ! Farhan on recommence ça, pis Farhan t'as pas l'air de t'entraîner, j'trouve ça plate ! (Discussion avec les élèves sur leurs idées).</i></p>	<p>Temps : 10min16</p>  <p>Temps : 10min32</p>	<p>les consignes données par l'animateur.</p> <p>Jeremy a coupé le tournage et a demandé au groupe de choisir un nom pour le personnage de Rafik. Après plusieurs suggestions, ils ont retenu le nom Popper proposé par l'enseignant.</p>
---	--	---

L'animateur s'est ensuite déplacé auprès de Farhan et lui a montré les gestes corporels à adopter, notamment de faire des exercices physiques de manière répétitive, afin d'accroître les capacités physiques de son personnage.

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Farhan on va faire ça simple aujourd'hui, fais-moi cinq jump and jack, cinq push-up pis là dans le miroir tu te regardes, fais comme-ci t'étais devant un ours « Grrr! » et là tu recommences, push-ups. Ok essayes ça voir pour le début!</i></p>		<p>Jeremy propose à Farhan de faire quelques exercices physiques et lui en fait la démonstration.</p>
<p>Farhan <i>J'sais pas faire les push-ups, j'suis pas capable</i></p>	<p>Temps : 13min14</p>	
<p>Jeremy (Il a ramené à Farhan une corde à sauter) <i>Monsieur Daniel a dit faut que Farhan soit en forme tout ça, fait en gros, tu joues au soccer Farhan?</i></p>		<p>L'animateur saute en l'air et se met par terre pour montrer à Farhan comment faire des push-ups et des jumps and jacks.</p>
<p>Farhan <i>Ouais !</i></p>		
<p>Jeremy <i>Ben ton coach va nous aimer ! Ben là en gros u vas faire deux push-ups, deux jumping jack, deux cordes à danser, pis après tu me fais quelque chose comme si y'avait un monstre en avant de toi ! Fais-moi des sourcils (expression faciale) [...] Caméra 1,2, son ! Ça coûte cher, ça coûte cher!</i></p>	<p>Temps : 13min16</p>  <p>Temps : 13min39</p>	<p>Jeremy ramène en dernier une corde à sauter et propose à Farhan d'en faire usage, après avoir effectué les deux autres exercices.</p>

Le tournage de la scène ayant repris, Jeremy a accompagné Farhan, verbalement cette fois-ci, dans l'intégration de ces exercices physiques à sa scène. L'animateur l'a ainsi guidé jusqu'à l'annonce de la fin de la scène et sa reprise.

Dialogues	Images	Description
<p>Élèves <i>Ça roule ! Ça roule!</i> Jeremy <i>Action !</i> Farhan (Saute à la corde et fait des push-up) Jeremy <i>T'es un aventurier, au sol, au sol ! Y'a une bête qui s'en vient Farhan, elle va te bouffer! Ouais c'est ça</i></p>	 <p>Temps : 15min01</p>	<p>Le tournage a repris. Farhan a intégré les exercices physiques à sa scène.</p> <p>Jeremy continue à lui donner des consignes verbales et Farhan les mets en application, avant que Rafik intègre la scène.</p>
<p>Élèves <i>(rient)</i> Jeremy <i>On recommence ! Corde à danser 1, 2, Jumping-jack, push-up, push-up 1,2 ! Attention, attention, une bête Farhan! Oh là tu vas appeler ton boss, t'es essoufflé!</i></p>	 <p>Temps : 15min31</p>	<p>L'animateur rappelle à Farhan qu'il est arrivé au moment qui souligne la fin de cette scène et annonce la fin de cette première prise</p>
<p>Farhan (Fais ce que lui dit Jeremy) Jeremy <i>Regarde tes muscles en même temps Farhan!</i> Jeremy <i>Arrivée du clown! « Salut moi c'est Spooks) ... pis là Farhan faudrait aller en mission pas mal là là!</i></p>	 <p>Temps : 16min50</p>	
<p>Farhan <i>« Ok, on va à la mission ! »</i> Jeremy <i>Coupez ! On refait ça. Les gars on a une scène là, c'est le fun!</i></p>		

Source : VD14.23.02.2017

La médiation par Jeremy a pris la forme d'une interaction à l'intérieur de laquelle une démonstration concrète de l'exercice demandé à Farhan lui a été illustrée. Farhan étant réticent à l'idée de faire des push-ups a mis de l'avant qu'il n'était pas en mesure d'en faire, ce qui n'a pas freiné Jeremy à l'encourager pour en faire. Ici l'accent n'est pas mis sur l'exercice en tant que tel, mais plutôt sur la perception qu'a Farhan de lui-même, étant un joueur de soccer à l'extérieur de l'école. L'approche adoptée par Jeremy a permis à Farhan d'aller au bout de sa scène. Cette médiation, par une analogie au soccer dans lequel Farhan semble expert, l'a outillé pour réussir à bien jouer et assumer son rôle d'acteur. Donc, cela représente une forme de médiation distincte de celle mobilisée dans le cas de Louise. Nous pourrions ainsi dire que

la médiation à l'intention de Farhan était plutôt de l'ordre cognitif, alors que c'était de l'ordre affectif, dans le cas de Louise.

4.2.2.2 L'identité assignée et assumée de Farhan

L'identité assignée et ensuite assumée de Farhan est assez complexe. En effet, étant un leader dans sa classe, son implication à l'intérieur de cette activité était en conflit avec certains traits de sa personnalité et donc avec l'identité assignée par ses pairs. De ce fait, la médiation par Jeremy auprès de Farhan a pris forme par l'entremise des ajustements des pratiques effectués par l'animateur, avec le but d'accommoder certains traits de personnalité de Farhan. Une discussion informelle entre la chercheuse et l'animateur à ce propos a été rapportée dans les notes de terrain, lors de la 2^e séance de l'activité de cinéma :

Jeremy me confie qu'il a un travail à faire avec Farhan, car il prend personnellement les remarques qu'il lui émet sur son jeu d'acteur. Il va veiller à la façon dont il aborde les choses. Il me dit avoir remarqué son leadership dans la classe la semaine passée quand il a demandé le silence à Farhan et que tout le monde s'est tût (NT2.04.11.2016).

À cet égard, Farhan a précisé avoir eu de la difficulté à accepter que ses idées pour le moyen-métrage ne soient pas retenues et par le fait même, que les idées de ses pairs divergent des siennes. Il dit avoir su dépasser ceci et réussi à l'accepter. D'après lui, le processus de création du moyen-métrage lui a permis de travailler sur soi et de s'appropriier son identité assignée qui, elle, était en conflit avec son identité de leader :

Chercheuse : Ok ! Alors est-ce que vous pouvez me nommer les choses qui étaient difficiles pour vous et pourquoi elles étaient difficiles ces choses ?
Farhan : Moi c'est accepter les affaires que j'voulais pas
Chercheuse : Ok ! Comme quoi tu as un exemple ?
Farhan : Ben on va dire des idées que j'avais donné pis comme on pouvait l'accepter, mais comme on l'a pas fait c'est ça!
Chercheuse : Ok!
Farhan : Mais, c'était décevant, mais après j'ai appris à aimer l'affaire que j'aimais pas (ENTV.Farhan.Juin.2017)

Farhan expose clairement sa difficulté à intégrer l'identité d'acteur qui lui a été assignée à celle de leader qu'il assumait. De par ses propos quant à son ressenti vis-à-vis son implication dans l'activité, nous pouvons stipuler qu'il y a remédié, en partie grâce à la prise en compte par Jeremy de cet élément, et ce, au tout début de l'activité.

- Chercheuse : Comment tu te sens par rapport aux activités faites durant le cinéma? Donc ça peut être tout ce qui a eu à l'intérieur du cinéma, comment vous vous sentez par rapport à ça?
- Farhan : Fier
- Chercheuse : Fier ?
- Farhan : *(hoche la tête pour confirmer)* (ENTV.Juin2017)

Farhan dit être fier de son implication à l'intérieur de l'activité de cinéma. Ce sentiment de fierté est en adéquation avec la persévérance et l'amélioration notable de Farhan quant à son appropriation de son personnage et donc de l'identité d'acteur.

4.2.3 Le cas 3 : Mourad

Description globale de l'implication de Mourad

Durant la première partie de l'activité, Mourad a participé timidement aux improvisations et au début du processus de création du scénario du moyen-métrage et a manifesté son intérêt pour la manipulation de l'équipement technique. Ainsi, lors de la deuxième partie, il a fait part à Jeremy de son souhait de s'occuper uniquement de l'équipement technique et donc de ne pas figurer dans le moyen-métrage, chose que l'animateur a acquiescé :

- Chercheuse : Et quand vous avez regardé le film au cinéma, ça vous a fait quoi ?
- Mourad : Moi j'voulais pas être acteur parce que j'aimais pas ça
- Chercheuse : Ok
- Mourad : J'voulais plus être comme technicien. Y'avait une année j'ai essayé, mais j'aimais pas ça alors j'ai arrêté j'voulais juste être technicien
- Chercheuse : Tu aimes vraiment la technique ?
- Mourad : Oui
- Chercheuse : Et t'envisages en faire ton métier ?

Mourad : Peut-être (ENTV.Mourad.Juin2017)

Mourad s'est alors approprié le rôle de technicien et s'est complètement investi dans ce nouveau rôle. Ceci a été possible grâce à l'ouverture et la flexibilité de l'animateur quant à l'intérêt de Mourad vis-à-vis de ce volet de l'activité. De ce fait, il s'est occupé, à chaque séance, de l'installation des appareils électroniques et de leur manipulation lors des répétitions et des tournages. Ce dernier s'est d'ailleurs vu revendiquer ce rôle par ses pairs, puisqu'il était l'assistant technique de l'animateur. Au fil du temps, Jeremy lui a laissé le champ libre quant à la manipulation de l'équipement et l'a consulté maintes fois pour la prise de décisions vis-à-vis les choix d'angles des scènes et le positionnement de la caméra. Mourad a notamment été sollicité par Jeremy lors de la prise de décisions concernant l'emplacement de la caméra et le choix des lieux de tournage au parc Jean-Drapeau. Mourad dit avoir apprécié son expérience pratique à l'intérieur de l'activité de cinéma, tel qu'illustré dans l'extrait qui suit :

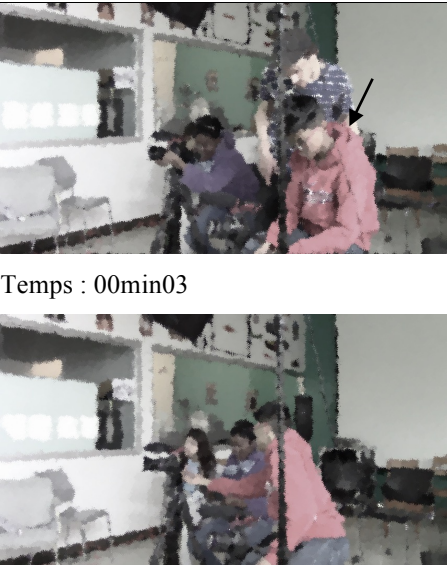
Chercheuse : Alors quelle partie de l'atelier vous a le plus plu ? Vous arrivez à visualiser les différentes parties qu'il y'avait dans l'atelier?
Mourad : J'aimais genre filmer ou prendre le son
Chercheuse : Donc quand vous étiez vraiment en pratique ?
Mourad : Oui (ENTV.Mourad.Juin2017)

Mourad, étant le seul élève à ne pas figurer dans le moyen-métrage, a développé une relation particulière avec Jeremy, qui l'avait pris sous son aile pour le guider dans son appropriation du rôle de technicien.

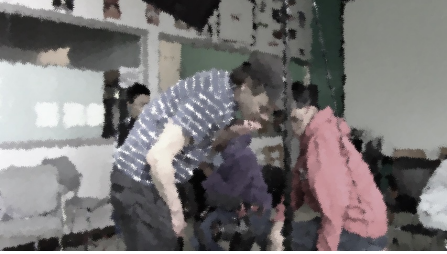
4.2.3.1 Le développement du plein potentiel de Mourad

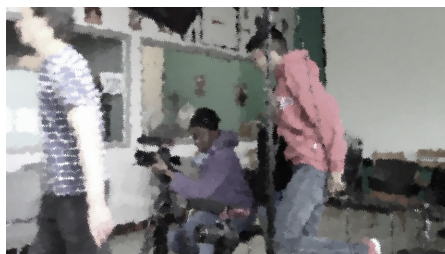
Dans le local dédié à l'activité de cinéma, Mourad était familier avec l'installation de l'équipement et prenait ainsi en charge ce volet de la séance, au moment des consultations entre les équipes. Un extrait de la 17^e séance, présenté à travers la vignette 11, donne un aperçu de l'accompagnement apporté par Jeremy, lorsque Mourad sollicite son aide pour le réglage des deux caméras.

Vignette 11. Séance 17 : Réglage des caméras par Mourad

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>Vérifie si les deux caméras ont les mêmes réglages et après ça, on commence</i> (part voir les autres élèves)</p> <p>Mourad <i>(Se penche vers la caméra de Naya pour vérifier les réglages)</i></p> <p>Mourad <i>Jeremy, on met combien?</i></p> <p>Jeremy <i>(revient) regarde l'autre (caméra)</i></p>	 <p>Temps : 00min03</p> <p>Temps : 00min09</p>	<p>Séance 17</p> <p>Mourad et Naya préparait les caméras pour le tournage. Mourad. Jeremy est venu rejoindre Mourad et lui a demandé de s'assurer que les réglages sur les deux caméras sont identiques. Mourad s'est mis à vérifier les réglages de la deuxième caméra. Naya n'est pas intervenue. Mourad a ensuite interpellé Jeremy, concernant les valeurs à appliquer pour les réglages. Jeremy est revenu et lui a proposé d'ajuster la deuxième caméra aux mêmes valeurs choisies pour sa caméra.</p>

Pour procéder aux réglages de l'une des deux caméras, l'animateur a proposé à Mourad de vérifier le réglage des paramètres de la caméra et l'a ensuite assisté pour vérifier si les chiffres indiqués à l'écran sont similaires.

Dialogues	Images	Description
<p>Jeremy <i>T'as 60 ?</i> (vérifie le réglage de la caméra de Mourad)</p> <p>Mourad <i>Non, 75 !</i> (vérifie en même temps que Jeremy)</p> <p>Jeremy <i>Mourad le deuxième est à combien ? 5?</i></p> <p>Mourad <i>Oui, 5 !</i></p> <p>Jeremy <i>Pis 800?</i></p> <p>Mourad <i>Ouais !</i></p> <p>Jeremy <i>Excellent !</i> (repart voir d'autres élèves)</p>	 <p>Temps : 00min30</p>	<p>Jeremy et Mourad se sont mis à vérifier ensemble les valeurs qui apparaissent dans la première caméra.</p> <p>Jeremy s'est ensuite chargé de modifier les réglages de la deuxième caméra, et ce, en demandant l'assistance de Mourad pour lui indiquer verbalement les réglages de sa caméra. Une fois la caméra réglée, Jeremy est reparti</p>



voir les autres élèves. Mourad a alors jeté un dernier coup d'œil à la deuxième caméra, avant de retourner à son poste de caméraman.

Temps : 00min58

Source : VD17.07.04.2017

Dans cet exemple, l'animateur est venu en aide à Mourad en l'orientant vers la manière de procéder pour vérifier les réglages de la caméra et ensuite en l'assistant dans cette action. Par la suite, Mourad a pris en charge la caméra de l'autre élève et s'est assuré que les réglages soient effectifs.

Lors du tournage du moyen-métrage au parc Jean-Drapeau, seuls Mourad et Jeremy formaient l'équipe technique. Mourad était en mesure de choisir certains lieux de tournage et d'y installer l'équipement. Jeremy quant à lui s'est assuré du bon fonctionnement du matériel. Dans la vignette 12 suivante, le rôle de Mourad et l'accompagnement apporté par l'animateur, lors du tournage final, sont mis en lumière.

Vignette 12. Séance 20 : Tournage au parc Jean-Drapeau

Dialogues	Images	Description
<p>Mourad <i>On pourrait le mettre genre là (pointe du doigt l'endroit)</i></p> <p>Jeremy <i>Euh moi j pense que j'aimerais ça ... tsé il nous faut un plan très large là!</i></p>	<p>Temps : 08min11</p>	<p>Jeremy et Mourad s'occupent de la technique. Mourad s'occupe principalement de la console de son, de la perche et de la caméra GoPro. Ils ont terminé le tournage d'une scène. Ils cherchent donc un endroit pour placer la caméra GoPro en vue du tournage de la scène suivante.</p>
<p>Jeremy <i>C'est genre ça c'est très cool ! Est-ce qu'on la met au sol, j'suis pas convaincu ! Est-ce qu'on la met sur trépied?</i></p> <p>Mourad <i>(hausse ses épaules)</i></p> <p>Jeremy <i>Qu'est-ce qu'on fait ?</i></p> <p>Mourad <i>Y'a tu un autre arbre? j'sais pas!</i></p>	<p>Temps : 08min25</p>	<p>Mourad et Jeremy ont partagé leurs idées concernant les endroits propices au placement de la caméra GoPro.</p>

Jeremy *Oui, tu peux ! Lequel tu veux ? (Lui tend la caméra GoPro). Let's go, fais-moi un plan large!*

Mourad *Ils vont jouer là?*

Jeremy *Oui!*

Mourad *Est-ce qu'on peut zoomer avec ça?*

Jeremy *Laisse-là en plan large, tu peux, mais pas... non pas là parce que ça va faire un espèce d'effet d'œil de cloison!*



Temps : 08min31

Mourad a proposé de l'accrocher à un arbre. Jeremy lui a alors confié la caméra GoPro.



Temps : 08min37

Il lui a ensuite laissé la liberté de la placer à l'endroit de son choix avec pour seule consigne l'obtention d'un plan large.

Après les explications fournies par l'animateur, Mourad s'est mis à chercher un endroit pour placer la caméra. Un élève s'est joint à lui et l'a aidé à tenir les branches lors de l'installation du trépied. Jeremy est ensuite revenu pour vérifier l'emplacement choisi par Mourad et l'a approuvé, avant de repartir auprès des élèves qui se préparaient à jouer leur scène.

Mourad (Malik l'aide à trouver un endroit sur lequel il peut accrocher la GoPro)



Temps : 10min31

Mourad s'est mis à chercher un endroit stable sur cet arbre pour y accrocher le trépied de la caméra *GoPro*. Malik est venu l'aider, en lui proposant d'insérer une branche dans le tronc d'arbre pour le stabiliser.

Jeremy *Ouais, ça c'est bon!*

Mourad (N'arrive pas à la faire tenir en place)

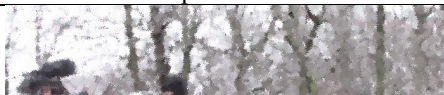
Jeremy *Tiens ça ! (Donne à Mourad l'écran relié à la GoPro)*



Temps : 12min14

Jeremy, qui regardait sur un petit écran le plan obtenu par la caméra *GoPro*, est retourné voir Mourad pour l'aider à la fixer à la branche d'arbre.

Jeremy *Tu trouves pas ça beau !*
Mourad (vérifie l'image sur l'écran)



Une fois que Mourad et Jeremy ont réussi à stabiliser la caméra *GoPro*, ils ont

Jeremy *Yes, on y va!*

Temps : 12min42

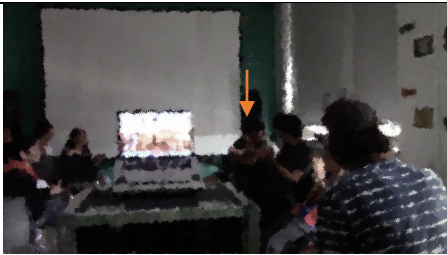
vérifié sur l'écran le plan obtenu. Jeremy a approuvé et a annoncé le début du tournage de la scène suivante.

Source : VD20.20.04.2017

Lors de l'interaction initiale entre Jeremy et Mourad, ce dernier s'est vu attribuer la tâche de trouver un emplacement pour obtenir un plan large de la scène qu'ils s'apprêtaient à filmer. Une fois que l'animateur avait répondu à ses interrogations, Mourad s'est promené dans la forêt et a choisi un endroit, situé sur la branche d'un arbre, et y a placé la caméra. Cette action met l'accent sur l'autonomie acquise par Mourad vis-à-vis de l'animateur, la maîtrise de la théorie qui se réfère au plan large et à la manipulation de l'équipement.

Après une première visualisation du montage des scènes du moyen-métrage, lors de la 21^e séance, l'animateur a attiré l'attention des élèves sur les plans effectués par Mourad. Il a partagé sa surprise et son contentement quant aux choix et aux décisions prises par ce dernier pour le placement de la caméra. Les élèves l'ont, de ce fait, applaudi. Ce moment est rapporté et détaillé dans la vignette 13 ci-dessous.

Vignette 13. Séance 21 : Rétroaction sur la prise de plan de Mourad

Dialogues	Images	Description
Jeremy <i>Ey Mourad, t'as-tu vu tes plans de caméra? T'as-tu vu les beaux plans que t'as faite ? Toutes les Go pro là, les cam? à terre, les entrées de monsieur Daniel, c'es toute toi qui a faite ça, chapeau mon gars, bravo ! Une bonne main d'applaudissement pour notre caméraman!</i>		Séance 21 Après le montage du moyen métrage, les élèves l'ont visionné à <i>ruelle de l'avenir</i> , en compagnie de Jeremy. Ce dernier en a profité pour connaître leurs avis et pour souligner le travail qui a été fait par Mourad à « la technique ».
Élèves (l'applaudissent et se tournent vers lui)	Temps : 26min16	
Mourad <i>(Sourit)</i>		
Jeremy <i>Sérieux là t'as vraiment faite de belles choses. Moi là je regarde l'histoire j'écoute un peu ce qui y'a pis là j'ai des surprises j'fais hein Mourad a mis la caméra là, ah il l'a mis là, chapeau vraiment!</i>		

Source : VD21.18.04.2017

Les apprentissages réalisés par Mourad sont clairement mis en évidence et discutés par l'animateur. L'élève s'est approprié l'utilisation de la caméra, et ce, selon la théorie enseignée lors de la première partie de l'activité. De plus, le partage de cet aspect auprès de l'ensemble du groupe d'élèves a amené une réaction positive envers Mourad, qui avait timidement sourit lorsque ses camarades s'étaient retournés pour l'applaudir.

Mourad évoque la médiation réalisée par Jeremy à son égard, principalement par l'intermédiaire de l'utilisation de l'équipement et de l'apprentissage qui y est associé, en comparaison avec ses participations ultérieures.

Mourad :	Des fois il montrait quoi faire, comme la caméra il faut tout le temps genre...le focus tout ça
Chercheuse :	Tu as appris beaucoup de choses par rapport à ça cette année?
Mourad :	<i>(Fait un mouvement de la tête)</i>
Chercheuse :	Plus que les autres années?
Mourad :	Oui ! (ENTV.Mourad.Juin2017)

En résumé, cette troisième année de participation a amené Mourad à revendiquer et à assumer l'identité de technicien. De plus, l'animateur s'est basé sur cet intérêt pour accompagner Mourad dans l'appropriation du matériel et des techniques de tournage. Ainsi, cette forme de médiation a permis à Mourad de trouver sa place au sein du groupe et de développer son plein potentiel dans ce volet de l'activité.

4.2.3.2 L'identité assumée et assignée de Mourad

Durant l'activité de cinéma, Mourad se définit par le rôle de technicien qu'il s'est approprié, d'abord, avant de se le faire assigner par ses camarades de classe. Dans le cas de Mourad, ce dernier s'est d'abord attribué cette identité, puisqu'il a d'emblée fait part de son désir d'occuper ce poste dans la production du moyen-métrage. Cette identité a ensuite été reconnue et assignée par ses pairs. Dans l'extrait qui suit, Louise, l'élève qui représente le premier cas à l'étude, fait référence au rôle de Mourad, en le qualifiant de « notre technicien » :

Louise : Aussi vers euh après Noël, on a commencé à réfléchir à ce qu'on voulait pour euh on a commencé à donner nos idées en se filmant en se passant le micro, ensuite on a choisi le thème, mais en fait c'est plutôt Jeremy qui avait une idée, mais on l'avait tous aimé là je crois (rire) mais on avait quand même un peu choisi ce qu'on voulait faire et ensuite vers euh ensuite on a commencé à aller dans le bois euh **y'avait notre technicien qui était très bien avec Jeremy, donc ça s'est bien passé**, on était en tournage pis tout le monde riait, tout le monde était heureux, donc c'est ça y'a pas eu de disputes c'était bien (ENTV.Louise. Juin2017).

De par ses propos, Louise soutient que Mourad est le technicien du groupe. Cette identité qui lui a été assignée en contexte cinématographique est propre à l'activité de cinéma et a été médiatisée par les interactions entretenues entre Mourad et Jeremy, tout au long de ce projet.

Le développement du plein potentiel de Mourad s'est principalement opéré par la médiation apportée par l'animateur. En fait, ce dernier a su laisser Mourad prendre des initiatives et l'a tout simplement accompagné, en répondant à ses interrogations et en lui attribuant des responsabilités qui l'ont amené à développer son autonomie.

En conclusion, nous constatons que les trois élèves ont évolué d'une manière qui leur est propre et qui se conjugue avec leurs personnalités, leurs traits de caractère, leur bagage et leurs expériences précédentes dans cette activité. Il en va de même pour la médiation faite par l'animateur et l'enseignant, en vue d'accompagner chacun d'entre eux au-delà des défis auxquels ils sont confrontés. À ce propos, les tableaux XI et XII proposent une synthèse des formes de médiations et des outils dont ont bénéficié les trois élèves, ainsi qu'un aperçu sur les identités assignées et assumées qu'ils se sont appropriés.

Tableau XI. Le résumé de la médiation par les adultes et les identités assignées et assumées par Louise, Farhan et Mourad

ZPD		Louise	Farhan	Mourad
1) Médiation par les adultes		Animateur Enseignant	Animateur	Animateur
2) Identité	assignée (au début de l'activité)	Le personnage de Julie	Leader du groupe	Assistant technique
	assumée (à la fin de l'activité)	Actrice	Acteur : personnage d'un célèbre aventurier	Technicien du groupe

Tableau XII. La synthèse des formes de médiation et d'outils mobilisés par l'animateur pour chaque élève

Formes de médiation	Louise	Farhan	Mourad
Soutien émotionnel	✓	✓	
Soutien cognitif	✓	✓	✓
Accompagnements et encouragements verbaux	✓	✓	✓
Démonstrations gestuelles	✓	✓	
Répétitions	✓	✓	
Visionnement des vidéos et rétroaction sur les répétitions	✓	✓	✓
Ajustement à la personnalité de l'élève		✓	
Soutien technique			✓
Démonstration de l'utilisation de l'équipement			✓
Consultations verbales avec l'élève	✓	✓	✓
Outils			
Capsules vidéos	✓	✓	✓
Exercice de diction	✓	✓	

Après la présentation et l'analyse de nos données, nous entamons la discussion de nos résultats dans le chapitre qui suit.

5 Interprétation, discussion et limites de la recherche

Ce dernier chapitre est consacré à la discussion de nos résultats dans le but de répondre à nos deux objectifs de recherche qui rappellent le chercheur à 1) décrire le développement du plein potentiel des élèves au moyen d'une analyse de la zone proximale de développement (ZPD) et 2) décrire comment le développement du plein potentiel des élèves est relié et médiatisé par leurs identités assignées et assumées dans l'activité au cinéma. Nous amorçons cette partie par l'exposition de la place de l'inclusion à l'intérieur de l'activité de cinéma, suivie par une description du développement du plein potentiel des trois élèves. Au terme de ce chapitre, nous traitons des limites qui émanent de cette recherche et nous concluons par des débouchés pour les futures recherches.

5.1 L'inclusion à l'intérieur de l'activité de cinéma

Dans le premier chapitre, nous avons exposé l'essence d'une visée inclusive en éducation et plus précisément en contexte de diversité. L'inclusion étant fondée sur les valeurs d'équité, de justice et d'égalité, prend en considération l'ensemble des élèves par une reconnaissance de l'unicité de chacun et par un ajustement à la diversité des besoins de la part de l'école et des différents acteurs qui y œuvrent (CSE, 2017 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p. 9). À cet effet, la description générique dressée dans la première section de notre analyse (section 4.1) a permis de mettre en relief un portrait de l'activité de cinéma en lien avec le CRÉDO (voir annexe I) de *ruelle de l'avenir*, qui se fonde à l'intérieur des dimensions valorisées par les pédagogies à la base de l'inclusion. Les trois élèves ont ainsi été en mesure d'apprendre et de développer leur plein potentiel, étant donné qu'ils ont été mis en action et encadrés tout au long de leur participation.

Durant leur participation à l'activité, les élèves ont été sollicités de manière régulière à partager leurs commentaires, leurs intérêts, leurs suggestions et à prendre part aux discussions en grand et en petits groupes. Cette approche a valorisé les échanges et les dialogues qui ont eu lieu de manière systématique et récurrente. Dans une visée inclusive, cette façon de procéder contribue à la reconnaissance et au respect de l'opinion de l'élève et lui permet, de ce fait, d'être inclus dans le processus de création du moyen-métrage. Cette posture d'ouverture et

d'inclusion renvoie à la posture d'éthique valorisée par Prud'homme et al. (2011, p. 9) et soutient l'éducabilité universelle.

Dans cette lignée, les élèves ont été traités avec respect, et ce, peu importe leurs expériences préalables par rapport à l'activité, leur rendement scolaire ou leur bagage culturel. À travers ses multiples interventions, l'animateur s'est voué à identifier les besoins de chacun d'entre eux et à les outiller de manière distincte, afin de les accompagner dans leur évolution au sein de l'activité. L'adoption d'une telle posture est en adéquation avec le postulat socioconstructiviste selon lequel l'adulte pousse l'élève à transcender ses difficultés, en lui procurant un accompagnement qui prône le développement de son plein potentiel (Vandenplas-Holper, 2006).

En fait, la participation et le rôle de chacun dans la production du moyen-métrage étaient basés sur l'intérêt des élèves et en fonction de leurs forces. Dans cette même optique, la constitution des équipes pour les consultations, ainsi que l'ordre de passage et les scénarios liés aux improvisations se sont réalisés sur une base volontaire. Cette dynamique met en lumière la co-construction des savoirs et le placement de l'élève au centre de ses apprentissages (Connery et Curran, 2014). Aussi, la prise en considération des participations précédentes et la participation actuelle à des activités sportives, dans le cas de Farhan, sont pris en compte par l'animateur et mobilisés en tant que forces, qui ont le potentiel d'engager les élèves dans l'atteinte de leur plein potentiel.

D'une part, les constats abordés en grand groupe sur les erreurs pratiques et les erreurs techniques commises lors des répétitions, ainsi que leur partage, ont permis d'initier les élèves au développement d'un esprit critique et d'être à l'écoute des critiques constructives émises par leurs pairs et les mettre en application. Au fil des séances, cette démarche a contribué à la valorisation de telles initiatives et à leurs adoptions de manière autonome. Cet élément s'est reflété notamment dans le cas de Louise, qui, malgré sa timidité a réussi à prendre part aux discussions. D'autre part, la posture de l'animateur se démarque par une démarche d'ouverture à l'intérieur de laquelle la flexibilité, qui s'est notamment traduite par les ajustements dans le temps alloué aux consultations, aux improvisations, aux tournages et la prise en compte des préférences et de l'intérêt des élèves. De plus, les attentes de l'animateur et les objectifs visés

par l'activité ont été maintenus et la rigueur était de mise pour produire un moyen-métrage de qualité, et ce, peu importe les difficultés rencontrées par les élèves.

Les fondements de l'approche socioconstructiviste, ciblés dans le CRÉDO de *ruelle de l'avenir*, sont mis en action dans cette activité. Les adultes laissent la place aux élèves, ce qui permet à ces derniers d'orienter le projet en fonction de leurs intérêts (ex. le style de film, le choix des lieux et l'ajout de leur touche personnelle quant aux caractéristiques de leurs personnages). Les élèves sont placés au cœur du projet et ont la chance d'agir sur l'ensemble des étapes qu'a nécessité le processus de production du projet final, à l'exception de l'étape du montage.

En somme, la diversité n'a pas été une entrave dans le groupe, bien au contraire, cette activité intrascolaire a permis aux élèves de vivre des succès sur le plan personnel, en ce qui a trait aux trois cas à l'étude, et en tant que groupe, en ce qui concerne l'aspect collaboratif, interactif et rassembleur liés à la production d'un moyen-métrage sur une période prolongée dans le temps.

5.2 Le développement du plein potentiel des élèves par l'entremise de la ZPD

Dans le but de répondre à notre premier objectif de recherche, qui consiste à décrire le développement du plein potentiel des élèves par une analyse de la ZPD, nous nous attardons sur la description de la médiation faite par l'animateur et par l'enseignant, et par l'intermédiaire d'outils.

5.2.1 La médiation affective

Durant l'activité de cinéma, l'animateur a principalement accompagné les trois élèves, à l'exception des interventions faites par l'enseignant à l'intention de Louise. Cette médiation s'est caractérisée par des gestes posés par l'animateur. Dans le contexte des objectifs visés par l'activité, les encouragements verbaux, les démonstrations par des gestes, les répétitions, les rétroactions verbales et le soutien technique caractérisent la médiation accomplie par Jeremy.

À la lumière de la médiation effectuée envers Louise, le soutien affectif procuré par l'animateur et l'enseignant a renforcé sa confiance en elle, essentiellement en ce qui a trait à sa perception de son image et de la gestion de l'anxiété que lui générait le rôle d'actrice. Cet

accompagnement, tel qu'illustré dans les vignettes présentées dans le chapitre précédent, a permis à Louise de dépasser l'état affectif dans lequel elle se trouvait. Cette situation a engendré chez elle de la gêne, du stress et de l'anxiété, qu'elle a d'ailleurs communiquée à l'animateur et à l'enseignant. Au courant de l'activité de cinéma, nous avons constaté que les participations précédentes de Louise jumelées au soutien affectif procuré par l'animateur et l'enseignant ont contribué au renforcement de sa confiance en elle. Nous stipulons ainsi que c'est l'aboutissement d'une médiation entamée lors de ses anciennes participations à l'activité, en compagnie de Jeremy. Au courant du processus de création du moyen-métrage, ce soutien a été constant et s'est principalement traduit par une relation de confiance qui s'est forgée et maintenue entre Louise et l'animateur, notamment par la mise en avant des progrès et de l'évolution de Louise. Lors de ces interventions et ressources, Louise a réagi favorablement en se surpassant et en persévérant à l'intérieur de l'activité, malgré son mal être. Ceci est aussi vrai pour sa relation avec l'enseignant, qui, dans cette même optique, s'est exprimée par des interventions ponctuelles de nature affective, lors des épisodes d'anxiété exprimés par cette dernière à l'intérieur de l'activité.

De par sa participation aux discussions avec ses pairs, au partage de ses idées, à l'écoute et à la prise en considération des suggestions et des ajustements fournis par l'animateur, Louise a pu interpréter pleinement son personnage et mettre de côté les craintes liées à son image. Ses relations, chargées affectivement, avec l'animateur et l'enseignant, rendent compte de l'ouverture des deux adultes quant à ses forces et d'un accompagnement continu qui l'a conduit au développement de son plein potentiel.

5.3.2 La médiation cognitive

Dès la première partie de l'activité, l'animateur a prêté attention au statut de Farhan dans le groupe, soit de leader et a décelé sa difficulté à accepter les idées d'autrui, dans la mesure où elles différaient des siennes. L'intervention de l'animateur à ce sujet s'est caractérisée par de nombreux échanges et questionnements sur les idées qu'il détenait pour son personnage. Cette démarche lui a permis de communiquer ses idées, mais aussi d'écouter les suggestions de l'animateur et de ses pairs, afin d'améliorer le scénario. D'ailleurs, l'animateur a intégré le côté sportif de Farhan dans son scénario, puisqu'il était au courant que ce dernier jouait au soccer à l'extérieur de l'école. L'exploitation, par l'animateur, de l'intérêt

et des forces de Farhan, notamment par des analogies, l'ont amené à s'accepter comme étant un apprenti acteur qui participe pour la première fois à une activité de cinéma. Cette médiation de nature cognitive, puisque l'animateur a recours à des stratégies cognitives telles l'analogie (soccer) ou l'imaginaire comme outils pour l'apprentissage, témoigne de la réussite de Farhan à interpréter pleinement son personnage, et ce, particulièrement lors du tournage final.

Dans cette perspective, la médiation cognitive par l'animateur s'est principalement opérée par un soutien cognitif qui a eu comme finalité d'amener Farhan à prendre conscience de certains traits de sa personnalité et de s'investir dans le tournage de son scénario en conséquence, en prenant appui sur ses forces. Ainsi, Farhan a réussi à transcender ce conflit et s'est impliqué dans l'activité. Enfin, le processus de création du moyen-métrage lui a permis de prendre conscience des stratégies cognitives discutées précédemment pour atteindre une telle introspection, développer son écoute et travailler sur lui-même, ce qu'il l'a amené à ressentir de la fierté vis-à-vis de son implication dans l'activité.

En ce qui a trait à Mourad, la flexibilité de l'animateur et son respect vis-à-vis de son choix et de sa volonté de s'occuper uniquement du volet technique de l'activité et à ne pas figurer dans le moyen-métrage révèlent une posture d'acceptation et une médiation basée sur l'intérêt de ce dernier. Compte tenu de ses participations précédentes, Mourad a pu mettre de l'avant ses compétences en tant que technicien dans l'activité. Il a d'ailleurs été en mesure de prendre des initiatives lors des tournages et de développer une autonomie et une certaine liberté décisionnelle face aux choix de plans, par exemple, qui s'offraient à lui. De plus, les responsabilités qui lui ont été attribuées de la part de l'animateur ont contribué à son autonomie, puisqu'il prenait plaisir à les assumer dans leur intégralité. De même, la rétroaction positive adressée par l'animateur et partagée avec l'ensemble du groupe, après le montage du moyen-métrage, est une forme de gratification et de valorisation de ses compétences de technicien.

Tenant compte du fait que Mourad en est à sa troisième participation à l'activité de cinéma et que c'est seulement cette année qu'il a verbalisé son désir de ne pas paraître dans le moyen-métrage, cet aspect témoigne possiblement de l'aboutissement des apprentissages et de l'intérêt cumulé au fur et à mesure des années envers la manipulation de l'équipement technique. En fait, le développement du plein potentiel de Mourad a été médiatisé par

l'animateur, par l'intermédiaire de démonstrations de l'utilisation du matériel technique enrichies par un guidage verbal, par l'attribution du rôle d'assistant technique et par la délégation de responsabilités à l'égard du tournage. Cette médiation a assuré son inclusion au projet, à travers la confiance et l'autonomie octroyée à Mourad par l'animateur, tenant compte de la fragilité et du coût dispendieux de l'équipement technique. Le témoignage de la confiance de l'animateur a permis à Mourad d'accomplir un nouveau défi qui se distingue de ses précédentes participations et qui s'aligne avec ses intérêts.

En définitive, l'analyse du développement du plein potentiel des élèves par l'entremise de la ZPD nous a permis de répondre à notre premier objectif de recherche qui vise à décrire le développement du plein potentiel des élèves au travers d'une analyse de la médiation humaine, ainsi que par les outils mobilisés à l'intérieur de la ZPD. À la lumière des analyses présentées dans le chapitre précédent, nous avons constaté que le développement du plein potentiel des trois élèves a été spécifique à la forme qu'a pris leur engagement dans l'activité, étant donné leur bagage, mais aussi la médiation par les adultes et les outils dans leur ZPD. Dans ce sens, notre analyse supporte l'idée que le travail dans la ZPD implique avant tout une relation chargée par l'affectivité, le respect de l'un et de l'autre et la confiance tels qu'abordés par certains chercheurs, mais souvent négligée dans l'application de l'approche socioconstructiviste (Goldstein, 1999). Selon Vygotsky, il y a un lien évident entre l'affectif et l'apprentissage, qui semble bien mis en évidence par notre analyse :

[Thought] is not born of other thoughts. Thought has its origins in the motivating sphere of consciousness, a sphere that includes our inclinations and needs, our interests and impulses, and our affect and emotions. The affective and volitional tendency stands behind thought. Only here do we find the answer to the final 'why' in the analysis of thinking. (Vygotsky, 1934/1987, p. 282, cité dans Mahn & John-Steiner, 2002, p. 47).

5.2.2 La médiation par des outils

Plusieurs outils ont été présentés aux élèves par l'animateur, principalement sous forme de capsules vidéos explicatives, présentées principalement lors de la partie 1 de l'activité, de visionnements en grand groupe des tournages des improvisations et des répétitions effectuées à chaque séance et enfin, d'exercices de dictions. Les capsules vidéo avaient pour but d'enrichir

les explications données par l'animateur sur les notions techniques liées à la théorie cinématographique, et ce, par un support visuel. Quant aux vidéos liées aux séances pratiques tournées par les élèves, ce fut un outil qui a permis aux élèves de voir concrètement l'interprétation de leurs personnages et la justesse de l'utilisation de la caméra et de la perche de son. En ce qui a trait aux exercices de dictions, cet outil a été fourni à l'ensemble des élèves, lorsque l'animateur s'était aperçu de la difficulté de plusieurs d'entre eux à prononcer clairement leurs scripts. Comparativement aux deux autres outils, les élèves ont été exposés aux exercices de dictions une seule fois, durant l'activité de cinéma.

Au bout du compte, ces trois moyens ont procuré aux élèves la possibilité de suivre de manière concrète leur évolution, notamment grâce aux commentaires et aux suggestions apportées par l'animateur, l'enseignant et les pairs. Ces outils, propres à ce contexte social, ont ainsi contribué de manière efficace au développement du plein potentiel des élèves.

5.3 La place de l'identité assumée et assignée dans le développement du plein potentiel des élèves

La participation de Louise à l'activité de cinéma lui a permis de s'approprier l'identité de son personnage et de développer la confiance nécessaire pour s'approprier l'identité d'actrice qui lui a été assignée et pour laquelle elle a démontré de l'intérêt. Ce progrès semble être associé à la relation qu'elle a développée avec l'animateur, tel que soulignée précédemment. Ainsi, c'est à sa troisième année de participation que Louise a assuré ce rôle et a réussi à se dissocier de sa timidité qui a freiné son épanouissement dans le passé. À la fin de ce projet, Louise s'est révélée être fière de l'identité qu'elle a acquise, ce qui renvoie une fois de plus aux gains au niveau de sa confiance en soi. Cette évolution a notamment été observée et rapportée par l'enseignant dans le contexte de la classe.

Farhan, quant à lui, contrairement à son identité de leader auprès de ses pairs, était plutôt sur la réserve lors des improvisations filmées, durant la première partie de l'activité de cinéma. Puisque ce dernier en est à sa première participation, son implication dans cette activité lui a procuré la capacité d'assumer et de s'approprier l'identité d'acteur qui lui était méconnue et qui a interférée avec l'image que ses pairs avaient de lui en contexte scolaire. Cela dit, grâce à la médiation effectuée par l'animateur, Farhan a réussi à dépasser ce conflit

identitaire et à mobiliser ses forces pour incarner son personnage et jouer son scénario. Ceci a ainsi eu des effets positifs sur les apprentissages qui lui étaient possibles de réaliser et donc, sur le développement de son plein potentiel à l'intérieur d'un cadre intrascolaire.

Dans la même optique, de par son intérêt pour la manipulation de l'équipement technique, Mourad s'est vu attribuer l'identité de « technicien du groupe » qu'il a d'emblée pris en charge. Ce dernier a aussi assumé le rôle d'assistant technique de l'animateur qu'il l'a pris sous son aile, en le guidant vers son autonomie. Cette identité a médiatisé le développement du plein potentiel de Mourad en lui fournissant un accompagnement qui correspond à son intérêt et au développement et à la maîtrise de compétences spécifiques à l'usage des caméras et de la console de son.

Tout compte fait, le développement du plein potentiel des élèves est médiatisé par leurs identités assignée et assumée dans l'activité de cinéma, et ce, en prenant part au processus d'appropriation et d'acceptation de ces identités. En même temps, ces identités ont un effet substantiel sur l'apprentissage, puisqu'elles s'expriment à travers le contexte socioculturel des élèves et façonnent ainsi leurs apprentissages et donc, leur développement (Sfard et Prusak, 2005).

5.4 L'apport de cette activité intrascolaire pour le système éducatif

Comme évoqué dans le premier chapitre, l'école occupe une place importante dans l'instauration d'un système éducatif inclusif au Québec (CSE 2016). À cet effet, la collaboration entre les écoles et les organismes communautaires a été privilégiée par les orientations ministérielles afin de soutenir la réussite scolaire des élèves (MEES, 2017). Dans cet ordre d'idées, la participation de trois élèves, issus de milieux défavorisés et pluriethniques, en compagnie de leur enseignant, à une activité intrascolaire a contribué à leur épanouissement sur les plans affectifs et cognitifs. À travers l'alliance école-*ruelle de l'avenir*, qui a pris la forme d'un projet éducatif, ces élèves ont vécu des réussites propres à leurs besoins et ont obtenu un suivi visant leur inclusion au groupe et leur épanouissement sur les plans individuels et collectifs, et ce, au courant de l'année scolaire.

Tenant compte de la visée inclusive promue au Québec (CSE, 2016), les valeurs à caractère inclusives véhiculées au sein de cette activité intrascolaire et explicitées dans le CRÉDO de *ruelle de l'avenir* (voir annexe I) caractérisent l'environnement socioculturel duquel se sont empoignées les trois élèves suivies dans la présente recherche. Nous pouvons donc en conclure que ces activités sont complémentaires au travail fourni par les écoles et les enseignants au sein de leurs classes. Ainsi, à raison d'une journée par semaine, la participation d'élèves à une activité dirigée par ces derniers devrait être favorisée, notamment et en priorité dans les écoles situées dans les milieux défavorisés et pluriethniques en contexte urbain.

Par conséquent, ce partenariat école-organisme communautaire *ruelle de l'avenir* contribue de manière indéniable et distincte dans la mission de l'école quant à la prise en considération de l'hétérogénéité des besoins dans les classes et au soutien apporté à l'enseignant. De ce fait, ces initiatives pourraient être financées davantage, dans le but de supporter et de prendre part à l'instauration graduelle d'un système scolaire québécois inclusif. Ceci se traduirait par la création de nouvelles alliances, prolongées dans le temps, entre les organismes communautaires et l'ensemble des commissions scolaires fréquentées par des élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques.

5.5 Les limites de la recherche

Dans cette partie, nous exposons les limites reliées à la présente étude. Nous soulevons, de ce fait, les limites méthodologiques, notamment en lien avec une utilisation secondaire des données et nous évoquons de nouvelles pistes à explorer à l'intention des futures recherches.

5.5.1 Les limites méthodologiques

Tout d'abord, une partie des données dont nous disposons n'a pas été retenue pour l'analyse en raison de la nature de notre recherche, soit une étude de cas multiples. En effet, la procédure de sélection des données en fonction de nos objectifs de recherche a nécessité du temps, afin de mettre en place une stratégie nous permettant d'y parvenir. Sachant que la collecte de nos données à l'intérieur de l'activité de cinéma a été guidée par les objectifs d'un projet de recherche plus large, seule une partie restreinte de nos données nous a éclairé sur la

manière dont l'activité de cinéma permet le développement du plein potentiel des élèves du primaire.

Ensuite, le choix des trois cas à l'étude s'est fait en fonction de la disponibilité des données à leur sujet. Ainsi, le développement d'une stratégie systématique vis-à-vis du processus de sélection des élèves fut essentiel. Malgré cela, nous avons plus de données concernant le cas 1, soit Louise, que les deux autres cas. De plus, nous soulignons que nous avons été limités quant au nombre de cas retenus pour répondre à nos interrogations vis-à-vis de l'objet de notre recherche.

En ce qui a trait aux entrevues, en raison de contraintes de temps, des entrevues de groupes ont été privilégiées. Ceci représente une limite dans le cadre de la présente étude, tenant compte qu'un portrait plus détaillé aurait pu être dressé, si les entrevues avaient été conduites de manière individuelle. Cet élément rejoint les questions formulées pour ces entrevues de groupes et dirigées par un questionnaire rédigé en fonction des objectifs de recherche de Rahm⁶ et non à l'intention de l'objet de recherche de la présente étude. Cette contrainte nous a amené à délaissier certaines questions, au profit de celles qui contribuaient à répondre à nos objectifs de recherche.

La dernière limite méthodologique concerne la posture subjective du chercheur quant à la manipulation de la caméra et plus spécifiquement quant au choix de l'orienter dans la direction de certains participants, plutôt que d'autres (Hackett, Pool, Rowsell et Aghajan, 2015). En outre, nous sommes conscients que ces choix, dirigés par un guide d'observation, ont un impact sur le contenu visuel dont nous disposons et que certaines parties de l'activité n'ont inévitablement pas été filmées. À ce propos, même si nous n'avons pas filmé, ni même effectué la collecte de données pour ce groupe d'élèves, nous avons tout de même participé à la collecte de données d'un second groupe impliqué dans la recherche de Rahm, à l'intérieur de cette activité de cinéma. De ce fait, un rapport de confiance s'était établi avec l'animateur de l'activité, puisque nous l'avons côtoyé durant toute la durée de ce projet

⁶ Le projet de Rahm porte sur « l'apprentissage, l'identité et les parcours en science et technologie : une étude exploratoire avec des jeunes, des enseignants et des animateurs d'une communauté d'apprenti innovante ».

cinématographique. Nous tenons donc à cette posture comme un atout vis-à-vis de l'analyse présentée concernant le contexte de notre étude. Par ailleurs, cette posture implique indéniablement une subjectivité qui est prise en compte et qui caractérise les recherches ethnographiques (Goldstein, 1999).

Enfin, bien que la rigueur méthodologique était de mise, ces limites soulignent les écueils rencontrés dans l'élaboration de la présente étude et la nécessité de leur prise en compte pour les futures recherches. Ceci nous amène à présenter les implications de notre étude, suivies par les pistes de recherche que nous avons soulevées.

5.5.2 Les implications et les pistes de recherche

Les micro-analyses, présentées sous forme de vignettes, ont permis de dégager un portrait des processus qui visent le développement du plein potentiel des élèves. Nous avons ainsi mis en relief l'effet du temps sur leurs participations et la manière dont la fréquence des participations a aidé certains élèves à construire un lien de confiance avec l'animateur. Notre projet de recherche et nos analyses ont également démontré l'apport et la richesse d'une activité intrascolaire co-dirigée en partie par deux adultes, soit un animateur et un enseignant, qui amènent des postures très différentes, mais complémentaires dans le contexte de cette activité. Ensembles, ils ont su soutenir des élèves avec des besoins divers d'une façon riche en interactions et qui diffère du contexte de salle de classe.

Aussi, le temps dédié à l'activité (une demi-journée scolaire), le déplacement à *ruelle de l'avenir* et la structure lucide au sein de l'activité jouent également un rôle primordial dans la réussite (Chouinard et al., 2017). Cette activité à caractère enrichissant donne aux élèves un accès à des ressources (local aménagé à cet effet, équipements technologiques, expertise de l'animateur etc.) qui ne sont pas disponibles en salle de classe. De ce fait, la pédagogie par projet, qui est à la base des activités culturelles soutenues par *Une école montréalaise pour tous* (Arpin et Capra, 2001; Une école montréalaise pour tous, 2018) donne une couleur particulière aux écoles et est propice à l'inclusion (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016).

Une quantité accrue de travaux sur l'inclusion au Québec s'inscrit dans un cadre de différenciation pédagogique (Nootens, Morin, et Montesinos-Gelet, 2012; Paré, 2011), qui

nécessite en partie une préparation qui s'avère différente de la posture adoptée au sein de l'activité de cinéma. Par la présente recherche, nous avons exposé une différenciation pédagogique qui a pris forme naturellement, notamment par le biais des interactions sociales entre l'adulte et l'élève valorisées dans une posture socioconstructiviste (Vadeboncoeur, 2017). Dans cette lignée, la poursuite de ces micro-analyses par rapport à la valeur et aux retombées de telles activités intrascolaires et d'une telle posture pédagogique mettra l'accent sur les pistes qui visent l'inclusion des élèves au Québec. En outre, nous avons bien mis en relief le lien entre l'affectif et le cognitif, et le lien entre l'apprentissage et l'identité de l'élève, soit deux dimensions encore peu discutées dans les recherches au Québec. Ainsi, il serait pertinent d'entreprendre des études en ce sens.

Au niveau de la méthodologie, nous avons traité une quantité considérable de données et avons réussi à en tirer une présentation qui met de l'avant les échanges verbaux (affectifs) ainsi que les postures adoptées par les participants. Cette procédure a mis en évidence les outils qui ont médiatisés l'apprentissage ainsi que le développement identitaire des élèves (Goldman, Pea, Barron et Derry, 2007). Or, peu de recherches issues du milieu francophone adoptent cette approche micro-analytique qui tente de faire des liens avec une analyse au niveau macro (ex. portrait de la salle de classe). Ceci dit, la recherche en éducation requiert plus d'études qui naviguent entre ces pôles analytiques, puisque dans bien des cas, la recherche s'arrête à des observations ou à la conduite d'entrevues.⁴

Conclusion

Ce projet de recherche nous a permis de connaître la manière dont l'activité intrascolaire de cinéma permet le développement du plein potentiel de trois élèves du primaire. Les résultats de l'étude ont ainsi témoigné de l'aboutissement d'une collaboration école-organisme communautaire qui a pris place durant l'année scolaire 2016-2017. La présente étude pourrait être enrichie par l'exploration de la relation entre l'animateur et l'enseignant, que nous n'avons pas documenté. En effet, un portrait plus approfondi de leurs interactions et de la place qu'occupe chacun d'entre eux à l'intérieur des activités intrascolaires gagnerait à être examiné, afin de connaître l'impact engendré sur les élèves. De plus, nous stipulons que le facteur temps, dans le cas de Louise, pourrait avoir eu une incidence sur le développement de son plein potentiel lors de sa troisième participation à l'activité de cinéma. Ultérieurement, une étude longitudinale pourrait explorer cette avenue et approfondir ces constats. Enfin, tenant compte du nombre de cas à l'étude, nous ne prétendons pas généraliser nos résultats à l'expérience vécue par l'ensemble des élèves ayant pris part à cette recherche. À vrai dire, nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer sur l'accompagnement procuré par l'animateur au reste des élèves. Par conséquent, de nouvelles recherches auprès d'élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques pourraient couvrir cet élément.

Bibliographie

- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Lorraine_Savoie-Zajc/publication/237504691_Comment_peut-on_construire_un_echantillonnage_scientifiquement_valide/links/560951f408ae1396914a0131/Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide.pdf - page=29
- Archambault, J. et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie pédagogique*, 136, 50-52. Repéré à http://vmedulnx01.uqo.ca/moreau/documents/vp136_50-52.pdf
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 98-114.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. doi: 10.7202/1007729ar
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Laval, Canada: Presses Université Laval.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Stephane_Martineau/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_Description_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes/links/5613e5c608aed47facede1.pdf
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance* Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27. Repéré à http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Bolduc_2002.pdf
- Chouinard, R., Levasseur, C., Bergeron, J., Bowen, F., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2017). L'incidence du volet scolaire du projet Ruelle de l'Avenir sur la motivation et la performance d'élèves de milieux défavorisés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 219-244. Repéré à <https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/8.-F-2530-Chouinard-et-al-Sept-18.pdf>
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie: pour un enfant à son plein potentiel*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2018). *Rapport annuel 2017-2018*. Repéré à http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/RAPP_ANNUEL_2017-18FR.pdf
- Connery, C. et Curran, C. (2014). A cultural-historical teacher starts the school year: A novel perspective on teaching and learning. Dans G. S. Goodman (dir.), *Educational psychology reader: The art and science of how people learn* (p. 149-162). New York, États-Unis: Peter Lang.

- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *La concurrence en éducation conduit à l'iniquité*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494cp.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Étude de cas : Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-0505.pdf>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : État des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.
- Esteban-Guitart, M. et Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B. et Derry, S. J. (2007). *Video research in the learning sciences*. New Jersey, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673.
- Gouvernement et du Québec. (s.d.). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Document inédit.
- Gouvernement du Québec (2017). *Soutien au milieu scolaire 2017-2018 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien- milieu-scolaire 2017-2018.pdf
- Gouvernement du Québec (s.d.). *La stratégie d'intervention Agir autrement : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement ContrerEcartReussite Feuille f.pdf
- Grangeat, M. (1998). *Lev S. Vygotsky (1896-1934): L'apprentissage par le groupe*. Auxerre, France: Éditions Sciences humaines
- Hackett, A., Pool, S., Rowsell, J. et Aghajan, B. (2015). Seen and unseen: using video data in ethnographic fieldwork. *Qualitative Research Journal*, 15(4), 430-444. doi: <https://doi.org/10.1108/QRJ-06-2015-0037>
- Haw, K. et Hadfield, M. (2011). *Video in social science research: Functions and forms*. New York, États-Unis: Routledge.
- Horne, P. E. et Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Kalubi, J.-C. et Gremion, L. (2015). *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal, Canada: Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F., André, J., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de

- défavorisation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407-421. doi: <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes: une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264. doi: <https://doi.org/10.7202/019680ar>
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. New York, États-Unis: Cambridge University Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 15-38. Repéré à https://zodml.org/sites/default/files/%5BAlex_Kozulin,_Boris_Gindis,_Vladimir_S._Ageyev,_S_0.pdf - page=31
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. et Miller, S. M. (2003). Vygotsky's educational theory in cultural context. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Jacques_Haenen2/publication/27713043_Sociocultural_theory_and_the_practice_of_teaching_historical_concepts/links/0a85e53a9ef7fc_b1f000000.pdf
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans G. Clermont & M. Tardif (dir.), *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 333-349): Gaëtan Morin.
- Lemonchois, M. (2015). La participation à des projets artistiques, vecteur d'émancipation? Le cas de projets de création dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, (26), 159-175. Repéré à <http://journals.openedition.org/culturemusees/386>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Mahn, H. et John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, 46-58. Repéré à https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3469551/mod_resource/content/0/Vygotskian_View_of_Emotions.pdf
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child development*, 71(2), 502-516. doi: 10.1111/1467-8624.00160
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., . . . Potvin, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- McNeal Jr, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of education*, 68(1), 62-80. doi: 10.2307/2112764

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, États-Unis: Jossey-Bass Inc.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/planad00F.pdf
- Ministère de l'Éducation (2003). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/brochure03-04f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre théorique : curriculum de la formation générale de base*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadre_theorique.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/RapportAccRaisonnable.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745-769. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/1038601ar>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: Côté Jeans & côté Tenue de Soirée*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.268>
- Orellana, I. (2010). La communauté d'apprentissage. Une stratégie pédagogique novatrice face aux enjeux d'un contexte en mutation (*De nouvelles configurations éducatives. Entre*

- coéducation et communauté d'apprentissage. Québec: PUQ* (p. 109-124): Presses de l'université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf
- Parent, S. et Caron, L. (2007). Les approches socioculturelles de l'intelligence. Dans S. Larivée (dir.), *Approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p. 251-274). Montréal, Canada: Éditions du nouveau pédagogique.
- Piquemal, N. et Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques: Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 10(3), 245-264. doi: 10.1007/s12134-009-0106-z
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. doi: 10.7202/1007725ar
- Rahm, J. (2006). L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés aux activités scientifiques extrascolaires: une question d'équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 733-758. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/016284ar>
- Rahm, J. (2008). Urban youths' hybrid positioning in science practices at the margin: a look inside a school-museum-scientist partnership project and an after-school science program. *Cultural Studies of Science Education*, 3(1), 97. doi: 10.1007/s11422-007-9081
- Rahm, J. (2016). Project-Based Museum-School Partnerships in Support of Meaningful Student Interest-and Equity-Driven Learning Across Settings. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues/Revue canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 43(1), 184-198. doi: <http://dx.doi.org/10.26443/crae.v43i1.25>
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Serge_Ramel/publication/289066281_D'une_rhetorique_inclusive_a_la_mise_en_oeuvre_de_moyens_pour_la_realiser/links/5688d69508ae051f9af728ec.pdf
- Richards, G. et Armstrong, F. (2011). *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. New York, États-Unis: Routledge.
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D. et Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356-401. doi: 10.3102/0091732X16680994
- ruelle de l'avenir. (2014). *Description des ateliers*. Document inédit.
- ruelle de l'avenir. (2018). Repéré à <http://www.ruelledelavenir.org/>

- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>
- Sfard, A. et Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22. Repéré à <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X034004014>
- St-Pierre, V., Denault, A.-S. et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 379. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.35.2.379>
- Statistique Canada (2017). *Immigration et diversité : projections de la population du Canada et de ses régions, 2011 à 2036*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-551-x/91-551-x2017001-fra.pdf>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/018993ar>
- Une école montréalaise pour tous. (2018). Repéré à <http://ecolemontrealaise.info/>
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- UNESCO (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous* Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149419f.pdf>
- Vadeboncoeur, J. A. (2017). *Vygotsky and the promise of public education*. Vancouver, Canada: Peter Lang publishing Inc.
- Vandenplas-Holper, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie: la zone de développement proximal revisitée (*Apprendre et faire apprendre* (p. 195-211). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France: La dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Londre, Angleterre: Harvard University Press.
- Walton, E. et Moonsamy, S. (2015). *Making Education Inclusive*. Newcastle, Royaume-Uni: Cambridge Scholars Publishing.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, États-unis: Sage Publications
- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires*. Moscou, Russie: Moscou : MGU.

ANNEXE I : CRÉDO de *ruelle de l'avenir*

Le CRÉDO de la Ruelle de l'Avenir!

Nous croyons :

- À la créativité de l'être humain
- Que tous les élèves sont intelligents et qu'il existe différentes formes d'intelligentes
- Que tous ont des façons différentes d'apprendre
- À développer l'estime de soi, la connaissance de soi.
- Au socioconstructivisme
- La confiance en ses pairs et au travail d'équipe
- À développer des passions
- À expérimenter des apprentissages
- À donner du sens aux activités
- À aller chercher les enseignants comme complices à notre travail
- Que l'accueil des enseignants et des élèves est très important
- Que la lecture est importante...dans tous les ateliers
- Que l'on peut apprendre dans le plaisir...et au plaisir d'apprendre
- Qu'apprendre est tout à fait naturel chez tout être humain
- À la philosophie pour enfants
- Au développement de compétences
- À l'apprentissage transversal (ex. : robotique /histoire)
- À prendre chaque élève où il est rendu et l'amener plus loin
- Adaptation de nos apprentissages
- À l'importance de la Culture
- Aux projets d'ateliers clé en main
- À la recherche scientifique et aux liens avec les universités et les endroits de culture : (Insectarium, Biodôme, etc.)
- Au travail actif avec des partenaires (exemple : sciences et Biodôme, cinéma et cinéplex,)
- Que nous sommes des modèles pour les jeunes et que nous ne sommes pas des enseignants

ANNEXE II : Guide d'observation

Projet CPER- « L'apprentissage, l'identité et les parcours en science et technologie: une étude exploratoire avec des jeunes, des enseignants et des animateurs d'une communauté d'apprenti innovante (traduction libre de l'original: A mobility lens to the study of learning», Mme Jrene Rahm, Professeure titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation .

Guide d'observation

Note: Le guide sera élaboré sur les mêmes lignes une semaine après les premières observations pour le rendre pertinent à l'activité observée.

Qui est présent, comment se déroule globalement l'activité?

Qui participe en classe? Qui ne participe pas?

Quels apprentissages sont visés par l'activité?

Quel rôle jouent les enfants, l'enseignant, l'animateur, etc. dans l'activité?

Quelle forme prend la participation des élèves, des animateurs et de l'enseignant?

-pendant la présentation des informations

-pendant les échanges en grands groupes, petits groupes, etc.

Comment prend forme la construction des savoirs, le sens et les significations pendant les activités en grands groupes; pendant les activités en petits groupes?

Quel rôle joue le langage dans la construction des savoirs?

Quel rôle jouent les outils non-verbaux dans la signification de sens? (gestes, corps, posture, etc.)

Quel rôle jouent les outils (objets introduits comme les lego pour la construction d'une maquette, etc.) dans l'activité, leur rôle médiateur.

Quels outils sont utilisés pour enrichir l'enseignement des idées clés?

Quels objets sont mis à la disposition des élèves? Comment les objets médiatisent-ils l'activité et l'apprentissage des élèves?

Quelles dimensions affectives et émotionnelles peuvent être dégagées? Est-ce que les élèves semblent être engagés, motivés et investis dans l'activité?

Est-ce que les élèves semblent avoir du plaisir dans l'activité?

Qu'est-ce que l'activité semble apporter au niveau du développement des compétences disciplinaires et transversales?

Comment l'activité supporte-t-elle leur développement comme élève autonome?

ANNEXE III : Questions d'entrevues des élèves

Entrevue élèves

Introduction

- Globalement, comment s'est passée ton année scolaire ?
- Par rapport au projet cinéma ? Qu'est-ce que ça t'a apporté de plus ?

Le cinéma - Qu'est-ce que j'ai aimé

- Décrivez-moi un peu l'atelier de cinéma, qu'est-ce que vous avez fait avec Jonathan ? (Montrez quelques photos des différentes activités abordées durant la dernière semaine)
- Comment avez-vous trouvé le fait d'inventer un récit pour le film, comment ça s'est passé pour vous ?
- Comment avez-vous vécu la mise en scène avec Jonathan et votre enseignant ? Comment ça s'est passé pour vous ?
- Quelle partie de l'atelier vous a le plus plu ?
 - Apprendre la théorie et la technique pour filmer
 - Développement d'un script ensemble
 - Être pris en vidéo par un spécialiste
 - Être filmé, mise en scène, chaque semaine
 - Filmer à l'école ou ailleurs...
- Qu'avez-vous le plus aimé ?
 - Développement de la maîtrise de la production des films, la théorie
 - Être pris en vidéo par un expert
 - Développement de script en sous équipes
 - Mise en scène
 - Filmer de manière concrète
 - Travailler avec l'enseignant
 - Travailler avec Jonathan
 - Être en équipe
 - Travailler avec un équipement professionnel (caméra, micro, lumières professionnelles, etc.)
 - Être à la rue dans le studio de Jonathan, écrire et créer le script, être créatif
 - Travailler en équipe
 - Autres
- Pouvez-vous me nommer des choses qui étaient difficiles pour vous ?

Par rapport au projet final : projection du film au cinéma

- Est-ce que vous pouvez me résumer un peu comment ça s'est passé pour vous ? (Je suis fier, je suis gêné, j'ai bien aimé, autres)

Sentiments par rapport aux activités reliées à la création et le cinéma

- Comment te sens-tu par rapport au cinéma, d'être filmé, de créer une histoire ? (cartes) (Je me sens bien, je me sens à l'aise, je me sens mal à l'aise, j'aime beaucoup, je n'aime pas trop)
- Comment pensez-vous que votre enseignant se sent envers le cinéma ?
- Écris sur un papier des mots/termes qui représentent le cinéma pour toi?
OU
- Dessinez-moi quelque chose qui vous vient en tête en lien avec les ateliers et le projet cinéma
- Selon toi, qu'est-ce que ta participation dans les ateliers de cinéma t'apporte au niveau :
 - Des connaissances
 - De la réussite à l'école
 - De ta relation avec ton enseignante
 - Autres
- Est-ce que tu as découvert de nouvelles choses à travers les ateliers de cinéma ? Comme quoi, décris-les-moi ?
- Est-ce que tu crois pouvoir réutiliser les choses que tu as apprises lors des différents ateliers de cinéma à la maison avec tes parents, avec tes amis, à l'école, autres ? Donne-moi des exemples.
- Faites-vous des projets semblables au cinéma à l'école ?
- Selon toi, apprendre à ruelle était une expérience semblable ou différente qu'à l'école ? Comment ?
- Le fait de venir à ruelle de l'avenir pour faire l'atelier de cinéma et pas le faire en classe, est-ce que c'était important pour toi, de se déplacer ?
- En général, qu'est-ce qui te plaît le plus et le moins dans les ateliers de cinéma ?

Conclusion

- Comment se déroule ton année scolaire à l'école ? Quelque chose qui va bien, quelque chose que tu trouves difficile ?
- Est-ce que vous avez fait d'autres projets que tu as aimés à l'école cette année ? En lien avec quel sujet ? Avez-vous travaillé en équipe ?
- Est-ce que vous avez participé à des activités en dehors de l'école ? La fin de la semaine ou le soir après la classe ?
- Si tu pouvais, est-ce que tu participerais à nouveau à un atelier de cinéma ? À d'autres ateliers à ruelle de l'avenir ? Lesquels ?
- Si je te demande de me décrire comment le fait d'être capable de faire du cinéma te servira dans le futur ?
- Comment le fait de faire un tel projet vient bien boucler ton année scolaire et le primaire ? Est-ce que tu as envie d'aller au secondaire ? Comment te sens-tu par rapport à ton avenir à l'école secondaire ?
- Quels sont tes rêves pour le futur ?

ANNEXE IV : Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« L'apprentissage, l'identité et les parcours en science et technologie: une étude exploratoire avec des jeunes, des enseignants et des animateurs d'une communauté d'apprenti innovante »

Qui dirige ce projet?

Jrène Rahm, sous-signée, professeure à l'Université de Montréal au Département de psychopédagogie et d'andragogie, en collaboration avec l'équipe de la ruelle de l'avenir.

Décrivez-moi ce projet

Le projet a pour but de mieux comprendre les formes que prend l'apprentissage des sciences et des technologies à l'intérieur de l'atelier organisé et mené par la ruelle de l'avenir, en collaboration avec l'enseignant de votre enfant. Pour ce faire, nous ferons le suivi de toutes les activités en lien avec les animations de la ruelle de l'avenir dans la classe de votre enfant.

Si mon enfant participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Votre enfant sera observé et filmé pendant les activités pour fin d'analyse fine de l'apprentissage et des travaux entre pairs. Avec votre accord, votre enfant sera aussi invité à prendre des photos de son projet qui seront ensuite utilisées pour le développement d'un projet photovoice/photoroman dans le cadre du projet pour la documentation des étapes. Photos et photoroman seront partagés sur un site facebook sécurisé, accessible seulement au groupe participant (enseignants/animateurs/personne du communautaire, la ruelle, et les élèves de ce groupe) sans mentionner les noms des élèves ou de leur famille.

Votre enfant sera sollicité également pour remplir un questionnaire qui porte sur sa perception de l'école et son rapport avec les sciences. Le questionnaire prend 15 minutes à remplir et sera offert en fin d'année scolaire pendant une période scolaire opportun à l'école, sans empiéter sur ses apprentissages.

Finalement, la participation de votre enfant sera sollicitée pour une entrevue en groupe, et individuellement en fin d'année, portant sur sa perception des activités vécues et son rapport et sentiment envers les sciences et les technologies abordées à l'intérieur de ces ateliers.

Les entrevues en groupe et individuelle (soi avec deux pairs de la classe et un chercheur, ou avec chercheur seul), à l'école à un moment opportun sans empiéter sur ses apprentissages, devraient durer environ 30 minutes chacune, et avec votre permission, je vais les enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que votre enfant m'a dit sans rien oublier. Si vous préférez que je n'enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Votre enfant sera aussi invité à participer à des activités de suivi qui impliquent des entrevues supplémentaires. Des informations seront distribuées aux fins d'un tel suivi à la fin de l'année scolaire.

Finalement, votre enfant sera invité à faire partie d'un groupe d'apprentis, c'est-à-dire un groupe d'enseignants et d'animateurs de la ruelle, dont l'objectif est de développer de nouveaux projets comme celui vécu avec la ruelle. De plus amples informations seront distribuées en fin d'année.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque en lien avec les observations ou à répondre à mes questions dans l'entrevue en groupe et individuellement. Néanmoins, si vous le souhaitez, votre enfant pourra simplement

décider lui-même de ne pas répondre à des questions et même mettre fin à l'entrevue en groupe ou individuelle, le cas échéant.

Vous ne serez pas compensé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre ce qu'apportent des activités spéciales comme celles offertes par la ruelle de l'avenir à l'apprentissage des sciences et technologies.

Que ferez-vous avec les réponses de mon enfant?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de voir s'il y a des dimensions de l'atelier qui étaient aimées par tous les jeunes qui ont participé ou, au contraire, s'il y avait des activités qui étaient moins appréciées. L'apport de telles activités sur la posture des enfants envers les sciences et les technologies sera également abordé. Les vidéos et les photoromans seront également analysés au niveau de leur contenu et apport à l'apprentissage des sciences et des technologies. Les résultats seront ensuite présentés à la ruelle d'une manière agrégée, sans que votre enfant ne soit identifié, et seront aussi présentés et résumés pour les professionnels et scientifiques en éducation.

Est-ce que les données personnelles de mon enfant seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé à l'Université de Montréal et seule l'équipe de recherche et moi-même en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données. Le site facebook sera effacé et fermé une fois le projet terminé.

Les résultats généraux de notre projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon confidentielle, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que mon enfant est obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non! Votre enfant peut décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Votre enfant peut aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à la recherche ou l'entrevue. Dans ce cas, votre enfant ou vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur les réponses de votre enfant, mais aucune information permettant d'identifier votre enfant ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant _____ ou à l'adresse suivante _____ . Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Signature du parent ou gardien: _____ Date : _____

Nom du parent ou gardien: _____ Prénom : _____

Signature de l'élève: _____ Date : _____

Nom de l'élève: _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Une copie du présent formulaire m'a été remise.

ANNEXE V : Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

28 mai 2018

Madame Touioui Ferdous
Candidate à la maîtrise
Faculté des sciences de l'éducation - Département de psychopédagogie et d'andragogie

OBJET: Approbation éthique

Mme Touioui Ferdous,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « L'apport d'une activité intrascolaire au développement du plein potentiel des élèves sous l'angle de l'inclusion et de la réussite de tous » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

JP/RS/rs
c.c. Gestion des certificats, BRDV
Jrène Rahm, Faculté des sciences de l'éducation - Département de psychopédagogie et d'andragogie

p.j. Certificat CPER

adresse postale
3333 Queen-Mary, bureau 220-5
cper@umontreal.ca
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896