

Université de Montréal

Pour un cinéma pédagogique et féministe :

La création cinématographique comme outil d'apprentissage d'une littératie visuelle

Par
Jessica Drabek

Histoire de l'art et études cinématographiques, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts en études cinématographiques, option recherche-crédation

décembre 2019

© Jessica Drabek 2019

Ce mémoire intitulé

Pour un cinéma pédagogique et féministe :

La création cinématographique comme outil d'apprentissage d'une littératie visuelle

Présenté par

Jessica Drabek

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Raynauld
Président-rapporteur

Joëlle Rouleau
Directeur de recherche

Marion Froger
Membre du jury

Résumé

Au XXI^e siècle, les images sont partout. Les avancées technologiques rendent aujourd'hui la fabrication et la distribution des images accessibles à tous, et le temps passé devant les écrans ne cesse de croître. Pourtant, malgré cette omniprésence, le besoin d'une éducation à l'image n'est pas encore ressenti. Alors que le cheminement scolaire veille à l'enseignement écrit, l'éducation visuelle semble être oubliée, notamment par le système d'éducation québécois. Face à ce problème, j'ai voulu explorer les capacités du cinéma comme outil dans l'enseignement de la littératie visuelle dans un mémoire de recherche-crédation. Ainsi, dans la première section, les concepts de littératie visuelle et de pensée critique sont définis et analysés, et leur place au sein du système d'éducation est examinée. La deuxième section traite du cinéma, notamment en tant que langage enseignable. La troisième partie couvre, sous divers angles, l'influence des images chez les spectateurs. La quatrième section offre quant à elle une réflexion sur la représentation des genres et son action sur les spectateurs du point de vue des goûts et du rapport aux genres. Enfin, la dernière section présente l'exercice pédagogique à la base de la création accompagnant ce mémoire. Cette création documentaire permet d'observer le processus d'apprentissage de participants dans leur processus d'exercice pédagogique et le développement d'une littératie visuelle. La double mise en abyme offre une opportunité de réfléchir à la capacité du cinéma comme moteur d'apprentissage face aux images.

Mots-clés :

Littératie visuelle, pensée critique, cinéma, images, représentation des genres, création cinématographique, exercice pédagogique.

Abstract

In the 21st century, images are everywhere. Technological advances have made the production and distribution of visual media accessible to everyone; the time spent in front of screens keeps increasing. Yet, despite this ubiquity, the need for a visual education has not been felt. While the Quebec education system focuses on written language, the visual language seems to have been left apart. In light of this problem, this research-creation thesis intends to explore the potential of cinema to be a relevant tool for visual literacy. In the first section, I offer a definition and an analysis of the concepts of visual literacy and critical thinking, and examine their place in the Quebec education system. The second section covers how cinema can be considered as a teachable language. In the third section, I show different ways in which images can influence viewers. The fourth section reflects on how those influences affect the tastes and opinions regarding gender. As for the last section, it is a description of the pedagogical exercise created for this study. This written part is completed by a creation. My documentary film brings further reflections on visual literacy and how it can be acquired by the participants of the pedagogical exercise. This *mise en abyme* allows the viewer to look at how cinema can be a vector of learning in the face of visual media.

Keywords:

Visual literacy, critical thinking, cinema, images, gender representation, audiovisual creation, pedagogical exercise.

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. L'ÉDUCATION À L'IMAGE	4
1.1. LITTÉRATIE VISUELLE ET PENSÉE CRITIQUE	4
1.2. L'ÉDUCATION À L'IMAGE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS.....	7
1.3. LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE	9
1.4. LES CRITÈRES DE MEYROWITZ ET LES SUGGESTIONS DE BUCKINGHAM.....	12
2. LE CINÉMA ET LE LANGAGE	13
2.1. MÉCANISMES DE COMPRÉHENSION D'UN FILM.....	13
2.2. LANGAGE ET SÉMIOLOGIE.....	14
2.3. ÉNONCIATION ET SÉMIO-PRAGMATIQUE	17
2.4. HÉGÉMONIE.....	19
3. MÉTHODES D'INFLUENCE DES IMAGES	21
3.1. LES BIAIS COGNITIFS.....	21
3.2. TECHNIQUES DE MONTAGE.....	25
3.3. LA PLACE DE LA CONSCIENCE DE L'INFLUENCE DES IMAGES.....	27
4. LES GENRES À L'IMAGE	28
4.1. LA REPRÉSENTATION DES GENRES À L'IMAGE.....	28
4.2. LA CONSTRUCTION DES GENRES	32
4.3. L'INVERSION DE GENRE.....	35
5. EXERCICE PÉDAGOGIQUE	36
5.1. DESCRIPTION DU PROJET.....	37
5.2. OBSERVATIONS ET ANALYSES.....	40
5.2.1. LA QUESTION DES GENRES	40
5.2.2. L'INVERSION	43
5.2.3. APPRENTISSAGE SUR LA CRÉATION CINÉMATOGRAPHIQUE.....	46
5.2. APPRENTISSAGE PAR RAPPORT À L'INFLUENCE DES IMAGES	48
5.3. LES CRITÈRES DE MEYROWITZ ET LES SUGGESTIONS DE BUCKINGHAM — UN RETOUR.....	50
5.4. CONCLUSIONS PERSONNELLES FACE À MON EXERCICE PÉDAGOGIQUE	52
5.5. CRÉATION — <i>DES HOMMES, DES FEMMES ET UN SCÉNARIO</i>	54
CONCLUSION	56
BIBLIOGRAPHIE	59
FILMOGRAPHIE	68
ANNEXES	69

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : <i>OBJECTIFS ÉMIS PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT EN CE QUI CONCERNE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS</i> (TIRÉ DE LANDRY ET BASQUE 2015).....	11
TABLEAU 2 : <i>SUGGESTIONS DE BUCKINGHAM POUR L'ENSEIGNEMENT DES MÉDIAS</i>	12

Remerciements

La réalisation de cette maîtrise fut un long cheminement rempli d'embûches et de péripéties, mais aussi d'incroyables réflexions et d'une croissance d'esprit. Je n'aurais été capable de compléter ce travail sans l'essentiel accompagnement de ma directrice Joëlle Rouleau qui a été capable de me pousser à me dépasser et croire en ce projet. Merci sincèrement pour ton encadrement exceptionnel, pour ta patience, pour ta disponibilité, pour tout.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont participé à mon exercice pédagogique : Charles, Dereck, Florian, Greg, Greta, Hinatea, Hortense, Laetitia. Vous vous êtes lancés dans cette création cinématographique et votre engagement a rendu ce projet possible. Merci.

Merci à mon équipe technique qui m'a accompagné à plusieurs étapes de ma création : Stéphanie Mercure, Marie-Soleil Choquette, Anabel B. Boivin, Juliette Blondeau, Marie Charial, Jennifer Limam. Vous êtes une équipe rêvée.

Merci aussi à Thomas Carrier-Lafleur et Étienne Fortier-Dubois de m'avoir lu et merci pour vos commentaires pertinents et parfois divertissants. Pour son soutien moral et son incroyable amitié, je remercie Annie Bastien. Je dois également remercier mes parents, qui ont tout fait pour que je poursuive mes études autant que je le désirais.

Finalement, pour m'accompagner dans cette maîtrise au quotidien, pour son aide dans les moments de doute, pour ses apports à mes réflexions et pour me pousser à faire des pauses et me changer les idées, je remercie Benjamin Parinaud. Ce mémoire est terminé en grande partie grâce à toi.

Someone said once, "We don't know who discovered water but we are pretty sure it wasn't a fish!" We are all in this position, being surrounded by some environment or element that blinds us totally.

- Marshall McLuhan

Introduction

Le XXI^e siècle est un monde d'images. Déjà au milieu du XX^e siècle, Barthes (1960) a remarqué cette tendance et a caractérisé son époque comme une « civilisation d'images ». Avgerinou, quant à elle, l'a étiqueté comme « The *Bain d'Images* Era » (2009, p. 28). Les images sont partout et notre quotidien en est saturé. Elles sont dans les publicités de la rue, du métro et de la télévision. L'architecture est aussi affectée par la présence d'images, où les grands centres urbains cherchent à intégrer des écrans sur les façades des murs afin de pouvoir y mettre des publicités ou de l'art. C'est le cas du fameux Time Square, ou encore de la Grand Indonesia Tower, édifice de 57 étages couverts par 60 000 pieds carrés d'écrans (Apkon 2013, p. 33). Pour ce qui est des films et les séries, ils sont offerts non seulement à la télévision, mais aussi sur les ordinateurs, les tablettes et sur les téléphones intelligents. En ce qui concerne les médias sociaux, chaque minute, 147 000 photos sont mises en ligne sur Facebook, soit plus de 71 425 milliards par année (Aslam 2019). Instagram a, quant à lui, atteint le milliard d'abonnés en 2018, et affirme que 500 millions d'abonnés utilisent l'application quotidiennement (Constine 2018). De plus, chaque jour, plus d'un milliard d'heures de vidéo sont regardées sur YouTube, dont 70 % sont visionnées à partir d'un appareil mobile (www.youtube.com/about/press/). Les adultes regardent en moyenne 221 fois leur téléphone intelligent par jour, ce qui s'accumule à 5h07 par jour devant les écrans, alors qu'en 2008, ce chiffre se situait à 3h10 (Méral 2018). En ce qui concerne les jeunes âgés entre 13 à 19 ans, en 2016, une enquête à l'occasion de la conférence nationale sur les « cultures numériques, éducation aux médias et à l'information » en France a soulevé que 68 % d'entre eux possèdent un ordinateur, alors que 77 % ont un téléphone intelligent (Gully 2017). Selon l'Institut de la statistique du Québec, un jeune sur cinq passe plus de 35 heures par semaine devant un écran (Côté-St-Laurent 2019), alors qu'il y a cinq ans, il s'agissait d'un jeune sur dix (Paré 2015). Quant à ceux qui passent plus de 45 heures par semaine devant des écrans, ce nombre a plus que

triplé durant les cinq dernières années, passant de 3,3 % à 11 % (Paré 2015). Cela veut dire que certains adolescents passent plus de temps devant les écrans que de temps à l'école (Avgerinou 2009, p. 28-29). Le temps passé devant des images n'est donc pas négligeable.

Devant ce volume d'images auquel les individus sont exposés, je me suis interrogée au sujet de la réaction humaine face à cette exposition. En approfondissant mes recherches et mes questionnements, je me suis intéressée à la pensée critique et au concept de littératie visuelle. Ces deux postures impliquent qu'il est possible d'apprendre à « lire » les images et visent à rendre cette lecture consciente et réfléchie. J'ai alors appris grâce à mes études en cinéma et à différents théoriciens dont Christian Metz, que le cinéma est un langage et que la composition d'une image est un procédé complexe. De plus, j'ai compris que les images ont une grande influence sur leurs spectateurs, autant par leur contenu que par leur sous-texte. Ces constats m'ont fait m'intéresser à la question des normes et des comportements que nous adoptons peut-être suite à ces visionnements répétés, notamment en ce qui concerne la question des genres. Selon plusieurs auteurs (Alzahrani 2016, Kon 2001, Mulvey 1975, Hall 1973), le lien entre les images et les comportements sociaux est important. Je m'intéresse donc spécifiquement à cette relation, et à comment les normes sociales sont en partie des effets de la représentation et le présent mémoire cherche à montrer comment les images forment et maintiennent les normes de la société. Par ailleurs, si j'ai réalisé cela grâce à mon parcours universitaire précis, j'ai commencé à m'interroger à la façon dont ce genre de prise de conscience pourrait surgir chez des personnes n'ayant pas fait d'études cinématographiques.

Ces considérations m'ont amenée à faire cette maîtrise en recherche-crédation où j'ai souhaité explorer les vertus du cinéma comme outil pédagogique permettant notamment d'apprendre à « lire » les images et de développer une pensée critique face à ces dernières, et ce, même chez des individus qui n'ont pas cheminé dans le milieu cinématographique. Quoique les images soient utilisées de multiples façons par les différents supports et médias, j'ai pris la décision de me concentrer sur le cinéma et la création cinématographique, car, en plus d'être mon domaine d'études, c'est grâce au cinéma que s'est instaurée chez moi une pensée critique face aux images. De plus, les concepts de pédagogie des images, de didactique des images et de conscience des images du cinéma (« cinema consciousness ») sont nés grâce à l'avènement du cinéma (Hidalgo

2015). Considéré comme une invention marquante du XX^e siècle, le cinéma a influencé le langage et la grammaire visuels dont se sont inspirés les arts et médias visuels qui ont suivi, comme la télévision ou la publicité. J'ai donc orienté mon questionnement vers la lecture des images par l'entremise du cinéma. Ma question de recherche se décline comme suit : est-ce que la création cinématographique peut être un outil de littératie visuelle et ainsi faire émerger la pensée critique chez des participants d'un exercice de création ? Par littératie visuelle, j'entends un concept fondé sur la prémisse qu'une image peut être *lue*, cherchant alors à développer les capacités de lire et d'interpréter un contenu visuel (Wilde et Wilde 2000). Pour ce qui est de la pensée critique, elle correspond à une attitude où l'on s'intéresse à la validité d'un raisonnement ainsi qu'aux méthodes employées pour déterminer la validité d'un fait (Hitchcock, 2018).

Afin d'explorer cette question, j'ai mis en place un exercice pédagogique dans lequel j'ai étudié et analysé la perception des images de huit volontaires avant et après la réalisation d'un film collaboratif qu'ils ont écrit et dans lequel ils ont joué. Le processus de réalisation cinématographique auquel ils se sont joints avait pour but de leur faire comprendre comment fonctionnait la fabrication d'un film à travers la pratique plutôt qu'à travers une étude théorique. C'est dans le cadre de cette activité d'apprentissage que j'ai préparé la création qui accompagne ce mémoire. Il s'agit d'un film documentaire sur l'exercice collaboratif de création et sur mon expérience au cours de ce processus.

Quatre aspects ont guidé ma réflexion et servent de divisions au présent mémoire. La première partie présente les concepts de littératie visuelle et de pensée critique. J'y fais un survol des répercussions positives que peut avoir une éducation à l'image et j'expose la place d'une telle éducation dans le système scolaire québécois au niveau du primaire et du secondaire. En deuxième partie, j'aborde le cinéma comme langage visuel et j'explore différentes théories comme la sémiologie, l'énonciation, le codage/décodage et la sémio-pragmatique chez des auteurs tels que Metz, Hall et Odin. Cela a pour but de démontrer que le cinéma est un langage que l'on peut « apprendre » et que l'on peut enseigner. La troisième partie porte sur les biais cognitifs qui sont en place lorsqu'un spectateur regarde des images. Dans cette section, je m'intéresse à la façon dont les images influencent les spectateurs et aux conséquences qu'elles peuvent avoir. La quatrième partie de ce mémoire traite de la représentation des genres à l'image.

J'ai décidé d'axer mes recherches sur ce sujet précis, car, comme il est démontré dans cette quatrième partie, les images de la culture de masse véhiculent les normes sociétales concernant les rapports de genres, de sexes et de sexualités. Cela a pour conséquence d'influencer la perception et la performance des genres au sein de la population. Je cherche à savoir si, grâce à la littératie visuelle et la pensée critique, il serait possible de faire réaliser aux spectateurs comment les images impactent leur relation avec le concept de genre. Le mémoire se conclut par un retour sur l'exercice de création cinématographique qui a été mis en place pour étudier les capacités du cinéma à être outil de la littératie visuelle. Dans cette dernière section est également abordée la création qui accompagne ce mémoire, *Des Hommes, des femmes et un scénario*, documentaire tourné autour de l'exercice pédagogique créé pour cette maîtrise. Afin d'avoir une meilleure compréhension de ma création, je suggère de regarder celle-ci après la lecture de mon mémoire, puisqu'il offre des éléments théoriques pertinents et soulève plusieurs points importants qui m'ont guidé et inspiré pendant la réalisation du documentaire.

1. L'éducation à l'image

1.1. Littératie visuelle et pensée critique

Avec l'omniprésence des images et la multiplication des technologies, notamment avec l'arrivée et la démocratisation du Web 2.0, considéré comme le système de communication le plus important que le monde ait connu (Filion 1996), il devient difficile, voire impossible, de contrôler le contenu des images. Ainsi, du matériel contenant des préjugés et des stéréotypes est présenté par des images, que ce soit de manière explicite ou implicite (Filion 1996). Le problème est d'autant plus pertinent que, comme le conclut Avgerinou (2009), ce n'est pas parce qu'un individu est baigné dans un monde d'images qu'il en est conscient et qu'il reconnaît la grande place qu'elles occupent. Pourtant, ni un contrôle absolu ni la censure ne sont des solutions. René La Borderie explique d'ailleurs que « pour protéger les enfants des méfaits possibles de l'information et du déferlement d'images dont elle s'alimente, mieux vaut les armer que tenter de leur en interdire l'accès » (1997, p. 212). L'alternative à l'étude dans ce mémoire passe par la littératie visuelle et la pensée critique. La présente section explore l'idée, proposée par différents auteurs, que la littératie visuelle puisse être un outil efficace dans la création d'un regard

conscient et averti devant les images, offrant ainsi des outils contre leur influence et les manipulations massives qu'elles entraînent.

Le terme « littératie » est d'abord apparu dans la littérature anglo-saxonne et fait référence à une compréhension du monde au-delà d'une lecture du code alphabétique (Dahl 2010). Pour Kellner (2002) et Street (2003), la littératie permet de lire le monde, de le décoder et d'interpréter diverses normes culturelles qui s'y trouvent. Il s'agit d'un terme très intéressant dans le cadre de ce mémoire, car on peut l'appliquer à la lecture des images pour parler de littératie visuelle. Dahl mentionne que les images ne livrent pas des messages prêts à être consommés, mais qui nécessitent un certain niveau d'éducation : « être capable de traiter de l'information en la décortiquant, en l'analysant et en l'évaluant avant de la digérer » (2010, p. 9). Ainsi, le terme littératie visuelle est un moyen de mieux décoder le contenu des images et de comprendre l'impact qu'elles ont dans la vie des spectateurs.

Messaris (1994) voit dans la littératie visuelle un moyen de résister aux manipulations des publicités et des campagnes politiques. De plus, comme d'autres défenseurs de la littératie visuelle (Chideya 1991 ; Greenfield 1984), Messaris soutient qu'il est important d'intégrer ce domaine dans le système d'éducation : « [...] a more visually oriented educational system would also lead to broader cognitive benefits, providing students a new set of mental tools with which to understand the physical and social environment » (1994, p. 21). Bamford (2003) renchérit en précisant que la littératie visuelle implique le développement d'un ensemble de compétences qui permettent d'interpréter le contenu visuel et d'observer l'impact social de ces images, en plus d'avoir la capacité de discuter de leurs intentions. Dans un contexte audiovisuel et grâce à ces compétences, le spectateur peut alors juger de la valeur, de la véracité et de la validité des images (Bamford 2003). Non seulement les personnes conscientes du pouvoir des images peuvent décoder et mieux comprendre les annonces électorales et les messages publicitaires poussant à la consommation, mais elles peuvent également voir quels en sont les impacts dans leur vie quotidienne. Dans le cas qui nous intéresse, ces personnes peuvent être prémunies face à la reproduction et l'encouragement de stéréotypes et de normes véhiculés par les images, en plus d'être conscientes du sexisme, du racisme et d'autres inégalités qui sont présents dans les images, le tout, grâce à l'émergence d'une pensée critique chez le spectateur.

La pensée critique est une posture que peut adopter une personne lorsque des informations lui sont présentées. Comme le souligne le sociologue Gérard Bronner dans une entrevue pour *Le Monde*, il s'agit d'une posture qui a suscité de l'intérêt chez les penseurs depuis longtemps, notamment dans la philosophie grecque avec entre autres Socrate qui dénonçait les sophismes qu'il considérait comme des raccourcis de la raison (Miller 2019). Bronner rajoute également que ce fut un sujet de questionnements et de réflexion auprès de philosophes de la pensée méthodique comme Francis Bacon, René Descartes, David Hume, Emmanuel Kant et que « la Révolution française, qui revendique son inspiration des Lumières, place au cœur de son projet cette légitimité rationnelle » (Miller 2019, sp.). Ainsi, au lieu de subir les effets de ses biais cognitifs, un spectateur qui adopte une posture critique, contrairement à un spectateur qui n'emploie pas la pensée critique, est davantage conscient de l'influence que les images ont sur lui. Bronner précise que grâce à l'esprit critique, il est possible de développer un « système immunitaire intellectuel » et d'apprendre à se méfier de ses intuitions (Miller 2019, sp.). Le spectateur peut alors réfléchir comment cette influence affecte sur son quotidien et déjouer cette dynamique de pouvoir classique. D'après Dahl (2010), un penseur critique est :

[...] critique face à ce qu'[il entend] et face à ce qu'[il voit] dans les médias et dans la vie de tous les jours parce qu'[il est conscient] que ce contenu peut être biaisé et que les autorités — gouvernement, animatrice d'alphabétisation, prêtre ou autres — peuvent avoir tort. [Il est] capable de se forger une opinion de façon autonome et de remettre en question les valeurs et la vision du monde présentées par les idéologies dominantes. (p. 19)

Poser des questions est une compétence primordiale de la pensée critique. Sans nécessairement être sceptique sur tout ce qu'il voit, un penseur critique peut être en accord avec les images et accepter les messages qui lui sont transmis. Cette acceptation est cependant consciente. D'ailleurs, Dionne (2007) explique que la pensée critique « s'avère un outil indispensable pour s'affirmer, décoder le monde, en dénoncer les préjugés et les stéréotypes, et participer à la transformation vers une société plus équitable » (p. 43). Boisvert ajoute qu'exercer la pensée critique « comprend des capacités et des attitudes qui jouent un rôle capital sur le plan de l'analyse et de la maîtrise des informations innombrables qui caractérisent le contexte social actuel » (1999, p. 11). L'enseignement de la littératie visuelle et de la pensée critique permet également « à préparer les élèves à devenir les citoyens de demain en ciblant le développement de compétences précises, dont celles qui permettent de comprendre les mécanismes de la

fabrication de l'information et de l'image » (Martel *et al.* 2018, s.p.). La notion de citoyen est importante pour plusieurs revendicateurs de la pensée critique (Martel *et al.* 2018 ; Sénéchal 2018 ; Serafini 2014 ; Messaris 1994). Les responsabilités d'un citoyen sont grandes (droit de vote, pouvoir de décision face à la consommation, etc.) et des citoyens avertis peuvent mener à une meilleure société. Un penseur critique a un plus grand potentiel de devenir une personne autonome prenant des décisions réfléchies, puisqu'avec ses capacités d'analyse, il peut mieux évaluer ce qui lui est présenté en plus d'être conscient des biais cognitifs (abordé dans la section 3) qui sont activés lorsqu'il est devant des images.

Lors de sa recherche doctorale sur la didactique de la pensée critique, Sénéchal (2018) s'est penchée sur les capacités dont dispose la pensée critique à être une matière enseignable. En effet, elle a élaboré un exercice d'enseignement de la pensée critique auprès d'un groupe de 4^e secondaire à qui elle a parlé des stratégies visuelles des publicités. Les publicités sont un type de communication dont l'intention est de « retenir l'attention d'un public cible afin de l'inciter à adopter un comportement souhaité [...] » (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015, p. 11). Après l'intervention de Sénéchal où elle a mis en lumière le fonctionnement des messages publicitaires, le groupe de jeunes était plus enclin à réfléchir lors des futures publicités auxquelles ils ont été exposés en montrant une conscience des stratégies visuelles employées pour rendre les produits plus attrayants. En les conscientisant aux stratégies argumentatives et aux mécanismes présents dans les publicités visuelles, Sénéchal a offert à ce groupe les notions de base dans le décodage des images et, ainsi, fait émerger une réflexion critique au sein du groupe.

1.2. L'éducation à l'image dans le système scolaire québécois

La conscience de l'impact des images et la nécessité d'enseigner la littératie visuelle tardent cependant à prendre leur place dans le système d'éducation québécois. Comme l'expliquent Martel *et al.* dans leur rapport sur l'éducation à l'image au Québec et en France, « tout le monde s'accorde à reconnaître que nous sommes dans une société de l'image, mais la culture scolaire — et surtout universitaire — résiste toujours, invoquant une supposée perte de référence académique au sacro-saint texte. L'écrit reste premier comme vecteur d'apprentissage » (2018, s.p.). En effet, le système scolaire tient peu compte du fait que la nature de l'information et les moyens de

communication deviennent de plus en plus variés (Landry et Basque 2015 ; Jakes et Brennan 2006 dans Avgerinou 2009) et qu'il est dorénavant nécessaire de commencer à tenir compte de différents types d'analphabétisme (Dahl 2010).

L'alphabétisation est un processus d'apprentissage étroitement associé à la capacité de décoder un système écrit (Pierre 1991), ce dont témoigne d'ailleurs son appellation. Comme l'écriture est un système de symboles *créé* dans le but de transmettre et d'archiver de l'information, l'enseignement de ce système est vital pour la lecture. L'analphabétisme¹ est activement recensé et combattu par les gouvernements afin d'avoir une société lettrée et, donc, fonctionnelle (Dahl 2010). Cependant, comme l'explique Dahl :

La lecture et l'écriture constituent un des principaux systèmes de symboles nécessaires à déchiffrer pour accéder à l'information, mais avec la multiplication des moyens de communication, une image peut parfois valoir mille mots, un téléjournal dans ses non-dits peut en dire beaucoup et une publicité sur le web peut vous faire naviguer dans la mauvaise direction. Tous ces différents médias requièrent des habiletés de lecture, mais dans ce cas-ci « lecture » a un sens qui va au-delà du décodage des symboles écrits. Dans ce contexte, diverses formes de littératie deviennent des compétences fondamentales à l'émancipation humaine (2010, p. 1).

Effectivement, de nos jours, l'information est numérique, en réseau, omniprésente, immédiate, manipulable, visuelle et participative (Avgerinou 2009) et l'utilisation des images a un rôle important dans la communication quotidienne (Cabu et Gervereau 2004 ; Mitchell 2008 ; Serafini 2014). Même si les images étaient présentes avant même le système écrit, elles sont beaucoup moins considérées dans le système d'éducation que ce dernier. Comme le mentionnent Martel *et al.*, « décoder une image n'apparaît pas comme une tâche légitime, l'évidence figurative faisant encore croire à l'évidence du message. Or rien de moins évident qu'une image et sa polysémie (Eco, 1970 ; Joly, 1993, 1994, 2002) » (2018, s.p.). Ardon ajoute :

Pourquoi toute véritable éducation à l'image est-elle si longtemps restée ignorée, ou rejetée par l'école ? [...] Tout simplement parce que l'image fait peur au monde éducatif : elle pourrait entraîner la disparition de la "civilisation de l'écrit", voire du langage verbal dans son ensemble (2002, p. 50).

¹ Selon le Larousse : « État de quelqu'un qui ne sait ni lire ni écrire »

² Il y a, en effet, aujourd'hui des écoles qui offrent des cours de littératie visuelle, mais il s'agit d'initiatives

Par conséquent, le lien entre l’alphabétisation (et l’analphabétisme) et les images n’est pas fait, et ce, même si la compréhension des images nécessite une lecture et un décodage. Malgré un long cheminement vers un statut plus concret dans les écoles (Ardon 2002), le travail explicite sur l’image fait encore défaut aujourd’hui (Lebrun et al. 2012), laissant souvent l’image à un simple rôle d’auxiliaire, de complément pédagogique, et non comme objet même d’enseignement (Landry et Basque 2015 ; Martel *et al.* 2018).²

Dans une même logique, le cinéma n’est pas dans le cursus obligatoire des écoles québécoises (Décarie 2011). Les élèves sont peu renseignés sur le monde cinématographique, que ce soit sur les classiques du cinéma, sur la production et la réalisation d’un film, sur le langage ou sur les codes cinématographiques. Le cinéma est parfois utilisé dans différentes disciplines, comme en anglais ou en histoire, mais seulement comme auxiliaire ou comme soutien d’enseignement et non comme objet d’étude. D’ailleurs, Roger Odin (2015) explique qu’il y a souvent un jugement de paresse et de facilité qui est fait envers les enseignants qui utilisent le septième art dans les salles de cours et précise que l’utilisation du cinéma dans le milieu de l’éducation est plus cinéphilique que réellement structurée et réfléchie :

Conséquence : non seulement on n’a pas eu d’approche diversifiée en termes de discipline, mais on n’a même pas eu d’approche disciplinaire du tout ; de fait, c’est le plus souvent une approche éclectique, intuitive et affective, partant de l’amour du cinéma sans beaucoup de distance, qui s’est développée (p. 5).

De plus, les projections de films en classe sont souvent perçues comme des « pauses » dans le processus d’enseignement ou comme des objets qui délivrent un message sur un sujet précis (par exemple, un film historique pour aborder un sujet historique) (Laborde 2017).

1.3. La littératie médiatique

Contrairement à la notion de littératie visuelle, la notion d’éducation aux médias, quant à elle, a commencé depuis quelques années à ressortir dans les discussions sur l’éducation au Québec. Un média est une technologie qui diffuse de l’information et regroupe des supports tels que la presse, le cinéma, les affiches, la radio et la télévision (Dahl 2010). Les médias de masse sont quant à

² Il y a, en effet, aujourd’hui des écoles qui offrent des cours de littératie visuelle, mais il s’agit d’initiatives individuelles et ces cours ne sont pas systématisés dans le programme scolaire québécois (Miller 2019).

eux des médias qui propagent de l'information non personnalisée à un grand nombre de personnes (Dahl 2010). Comme beaucoup de ces médias utilisent principalement les images, il est intéressant de relever ce qu'est la littératie aux médias et comment elle peut contribuer à l'éducation à l'image. Selon Kumar (1992), l'éducation aux médias est :

[...] destinée à permettre aux membres d'une collectivité de participer de façon créative et critique (au niveau de la production, de la distribution et de la présentation) à l'utilisation des médias technologiques et traditionnels, afin de développer et de libérer les individus et la collectivité, et de démocratiser la communication (Kumar, 1992, p. 167).

L'éducation à l'image est d'ailleurs une perspective transversale lorsqu'il est question d'éducation aux médias. Comme le mentionne Martel *et al.*, « dans cette perspective, les élèves sont invités à apprécier des représentations médiatiques de la réalité en s'attardant, entre autres, aux éléments du langage médiatique, dont l'image » (s.p.).

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) rapporte que « les médias influencent — et parfois déterminent — notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité, et ils contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle » (dans Sénéchal 2018, p. 72). De plus, le MELS vise à développer l'analyse critique et à sensibiliser les jeunes aux enjeux éthiques, moraux et juridiques associés aux médias (Landry et Basque, 2015). Alors que l'éducation aux médias dispose d'une reconnaissance formelle et qu'elle est présente dans les curriculums du primaire et du secondaire en tant que domaine général, il y a néanmoins très peu d'efforts et de soutien de la part du ministère dans son application (Landry et Basque 2015). Les recherches de Landry et Basque indiquent « un soutien minimal offert par le système scolaire québécois se traduisant par la rareté des formations, des ressources et des appuis institutionnels » (2015, p. 1). L'éducation aux médias n'est pas, au Québec, une discipline à part entière, mais un objet d'enseignement transdisciplinaire. Puisque chaque école est responsable de déterminer elle-même à quels moments les enseignants traitent des médias en plus d'offrir très peu de formation sur le sujet, laissant les enseignants souvent à eux-mêmes (Landry et Basque 2015), les élèves ne bénéficient pas concrètement d'une éducation aux médias (Sénéchal 2018). Il n'y a donc aucune mesure formelle d'évaluation ou de suivi qui est proposée. En d'autres mots, il y a un décalage entre les promesses du système d'éducation et l'application sur le terrain.

Malgré le manque d'implantation dans le système d'éducation québécois, le MELS a relevé plusieurs objectifs de l'éducation aux médias que nous pouvons mettre en lumière. Dans le tableau 1 qui suit (tiré de Landry et Basque 2015), une liste d'objectifs pertinents pour le sujet de ce mémoire est énumérée.

Tableau 1 : Objectifs émis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en ce qui concerne l'éducation aux médias (tiré de Landry et Basque 2015).

« S'adapter aux exigences de la vie contemporaine et porter un regard critique sur les images corporelles véhiculées par les médias » (MELS, 2006 : éducation préscolaire, enseignement primaire, p. 256).
« Soulever le débat sur les façons de traiter les êtres vivants dans les médias, les rôles et les responsabilités de l'homme et de la femme telle qu'ils sont présentés dans les médias, l'esthétique du corps véhiculée dans les médias, l'hypersexualisation des jeunes filles, la discrimination et les préjugés dans son milieu et dans les médias afin d'ouvrir la discussion sur les modes de traitement appropriés et inappropriés ainsi que sur les préjugés, des généralisations et des stéréotypes » (MELS, 2006 : éducation préscolaire, enseignement primaire, p. 291 ; 283 ; 323 ; 336-337).
« Accéder à une lecture de plus en plus distanciée des médias, notamment par la discussion, afin de conduire à l'expression d'un jugement critique éclairé » (MELS 2007 : Programme secondaire 2e cycle : Français, langue d'enseignement, p. 3 ; 14 ; 29 ; 33 ; 90 ; 101).
« Constater graduellement l'influence des médias dans sa vie au quotidien et dans la société » (MELS 2007 : Programme secondaire 2e cycle : Science et technologie, p. 4)

Comme soulevé ici, donner les ressources aux jeunes en leur offrant une éducation aux médias a pour objectif de diminuer l'influence de ces derniers et de guider les jeunes vers des décisions réfléchies en ce qui concerne leur utilisation. De plus, Apkon (2013) insiste sur l'importance de l'éducation aux médias à une époque où l'accès à la production de contenu est accessible à tous. En effet, puisqu'il ne suffit que d'une caméra et d'un accès internet pour publier du contenu audiovisuel sur le Web, le rendant disponible à une très grande portion de la population, il est impératif selon Apkon (2013) d'éduquer tous ces potentiels créateurs d'images sur l'impact des images qu'ils créent.

1.4. Les critères de Meyrowitz et les suggestions de Buckingham

Professeur en communication à l'Université du New Hampshire, Joshua Meyrowitz (1998) précise qu'il serait possible d'instruire sur les médias selon trois grands axes. Le premier axe concerne le contenu : être capable de comprendre et d'analyser les messages de différents médias. Puis, il y a l'axe de la grammaire visuelle, qui inclut la compréhension de la manière de produire et construire différentes images. Finalement, il y a l'axe du médium : comprendre comment le médium façonne la communication. De manière similaire, en 2003, Buckingham a produit une liste de suggestions en ce qui concerne l'éducation aux médias selon quatre concepts (Tableau 2 ; Serafini 2014, p. 24).

Tableau 2 : Suggestions de Buckingham pour l'enseignement des médias.

Production	Être conscient que les médias sont fabriqués et que les intérêts économiques jouent un rôle important dans la production de ceux-ci
Langage	Comprendre comment chaque média possède ses propres combinaisons de ressources sur lesquelles il s'appuie pour transmettre ses messages
Représentation	Voir que les médias présentent une version altérée et contrôlée du monde, qui reflète les intérêts des producteurs de médias
Public	Savoir qu'il y a un public cible derrière chaque média

Ce qui nous amène vers l'exercice pédagogique créé pour cette maîtrise. Dans ce cadre, je me demandais si, par la création cinématographique, il serait possible de faire émerger une réflexion critique devant les images afin de répondre aux critères de Meyrowitz ainsi qu'à ceux de Buckingham. Pour répondre à cette question, j'ai conçu un exercice dans lequel j'ai proposé à huit participants qui n'ont jamais fait de cinéma de créer un court-métrage. L'activité qui leur était proposée était divisée en trois phases : l'écriture collaborative d'un scénario, le tournage et le visionnement. En deuxième mandat, j'ai voulu voir si cet exercice pouvait faire naître des interrogations par rapport à la représentation des genres à l'image. Pour ce faire, j'ai utilisé le principe d'inversion de genre (décrit dans la section 4.3) grâce auquel il devient possible d'évaluer l'évolution de la pensée critique. Comme le cinéma est le média principal de cet

exercice pédagogique, dans la deuxième section de ce mémoire, je vais me pencher sur la notion de cinéma en tant que langage, contenant des codes cinématographiques et répondant à des règles sémiologiques, ce qui en fait un élément enseignable.

2. Le cinéma et le langage

2.1. Mécanismes de compréhension d'un film

Le cinéma est un art complexe dont la définition regroupe une variété hétéroclite d'objets, passant du cinéma grand public conventionnel à des œuvres expérimentales sans images. Dans ce mémoire, je m'intéresse au cinéma populaire, car il s'agit d'un type de média de masse, qui a un public large et qui est vu par une grande partie de la population. De plus, ce type de cinéma est souvent considéré comme un cinéma de divertissement, où les spectateurs aiment simplement se laisser distraire. Le cinéma populaire me semble donc être un bon point de départ pour faire émerger une réflexion critique.

Selon Roger Odin, un spectateur qui va voir un film signe un contrat cinématographique imaginaire de lecture et le fait « [d'] accepter ce contrat, c'est accepter de regarder ce qui est donné à voir comme une production intentionnellement cinématographique » (1992, p. 45). Ce contrat n'impose pas au spectateur comment il doit lire le film, seulement que c'est un *film* qu'il doit lire. Si le spectateur refuse ce contrat, il ne sera pas capable de lire le film : « he [will see] images on a screen but [will] not know that he has to code them and make inferences from these images » (Worth 1969, p. 294). Une fois que le spectateur a accepté de lire le film, il peut alors générer une lecture du film qui lui sera unique. Cette lecture peut également être différente à chaque visionnement et évoluer dans le temps.

Réussir à savoir si la compréhension du langage cinématographique est innée peut paraître une tâche difficile. Quelques études sur le développement humain ont réussi à montrer que les capacités à interpréter un film augmentaient avec l'âge (Smith et al. 1985), mais il n'en reste pas moins que la grande majorité de la population est exposée dès le plus jeune âge au cinéma, ce qui tend à compliquer ce domaine de recherche. Cependant, grâce à une étude menée par Schwan et Ildirar en 2010, il semble désormais que comprendre un film serait davantage issu de l'acquis plutôt que de l'inné. En effet, Schwan et Ildirar (2010) ont réalisé une expérience dans une région

isolée³ au sud d'Isparta en Turquie. Avant l'arrivée des chercheurs, la population de ce village n'avait jamais été exposée au cinéma. Cela a permis de faire une expérience unique où il a été possible de voir la compréhension d'un film auprès d'adultes lors de leur première expérience cinématographique. Alors que le film montré aux participants était simple au niveau du montage, les néo-spectateurs étaient incapables de suivre certains récits. Par exemple, devant deux plans successifs, un de l'extérieur d'une maison puis le second d'une femme assise sur un sofa, les néo-spectateurs ne comprenaient pas que la femme se trouvait dans la maison montrée au plan d'avant. Même si plusieurs significations et interprétations pourraient être plausibles pour certaines techniques de montage, Schwan et Ildirar ont conclu que, dans le monde cinématographique populaire, ce sont les conventions qui dictent ce que ces techniques de montage signifient et comment il faut les lire. Ils rajoutent : « our results indicate that extended experience with cinematographic techniques is required for comprehending films that lack the semantic 'glue' of a familiar line of action between » (p. 975). Pour une bonne compréhension d'un film, il faut donc préalablement une certaine exposition cinématographique pour comprendre certaines techniques de montage.

2.2. Langage et sémiologie

Une lecture critique d'un film demande donc d'avoir certaines connaissances et une certaine expérience cinématographique afin de pouvoir comprendre les images et leur agencement. Par conséquent, au fur et à mesure qu'une personne visionne des films, elle fait un apprentissage lui permettant de mieux lire les images. C'est entre autres parce que le cinéma est un langage qu'il est possible d'avoir une évolution dans la facilité à décoder un film. En effet, le théoricien et sémiologue Christian Metz (1971) définit le cinéma comme un système de codes spécifiques, dont l'ensemble constitue le langage cinématographique. Selon lui, « le film est trop clairement un message pour qu'on ne lui suppose pas un code » (1964, p. 58). Tout comme pour l'écriture, des conventions régissent le cinéma. Metz identifie un ensemble d'éléments (images, musiques, bruits, paroles, narrations, gestes, lumières) qui s'organisent en un discours. C'est leur agencement qui engendre un sens. Selon Lefebvre qui étudie les théories de Metz, c'est grâce aux

³ Ces gens habitant des petites maisons éparpillées dans les montagnes n'ont eu accès à l'eau courante et à l'électricité que récemment.

réflexions et recherches de ce dernier que le cinéma, qui avait dans le passé tendance à être cantonné dans le domaine de l'art ou de l'esthétique, est passé dans le monde de la connaissance et de l'érudition : la sémiologie (Lefebvre 2012, p. 248).

La sémiologie étudie les signes et le système d'agencement de ces signes mis en place dans la perspective de créer un sens. Lorsqu'appliquée au cinéma, cette théorie explique que les films peuvent être compris en raison des codes qui les régissent. La sémiologie parle du spectateur comme d'un *lecteur*, un lecteur qui lit les signes et les met en correspondance. W.J.T. Mitchell (1994) décrit dans son livre *Pictural Theory* ce qu'il appelle le « pictural turn ». Il s'agit du moment où l'on s'est rendu compte que les images ne pouvaient pas simplement suivre le modèle de la linguistique de l'écrit : il fallait aller au-delà pour intégrer et comprendre la composition et la grammaire visuelle. En d'autres mots, le cinéma possède des modes de signification et d'énonciation que l'écrit ne possède pas.

Une fois que le spectateur comprend comment il doit regarder les images, il peut en interpréter le contenu. La représentation d'un élément n'est jamais que la simple présentation d'un élément. Selon Metz, au cinéma, « un gros plan d'un [chat], ne signifie pas [chat] (unité lexicale purement virtuelle), mais signifie au moins, et sans parler des connotations, “Voici un [chat] !” » ([1968] 2013, p. 72). Il s'agit alors déjà, à la base, d'une affirmation : « [...] l'image est phrase par son statut assertif. L'image est toujours actualisée » (Metz 1964, p. 76). De plus, dans la sémiologie, il y a deux niveaux de signification : le connotatif et le dénotatif. Lorsqu'on parle de dénotatif, c'est l'objectivité de l'image qui l'emporte ; *le chat* n'est qu'*un chat*. Il s'agit du sens littéral, du sens universel, où tous voient la même chose. Cependant, à cause du langage cinématographique, Metz explique que, comme il s'agit d'un art de la représentation, la littérature et le cinéma n'ont d'autres choix que d'être de nature connotative (1968). Le signe sera défini en matière de subjectivités. Dufrenne ajoute que :

[...] l'œuvre d'art dit quelque chose directement, au-delà de son sens intelligible, elle révèle une certaine qualité affective, qu'il n'est peut-être pas facile de traduire, mais qui pourtant s'éprouve distinctement : telle peinture, n'eût-elle point de sujet exprime le tragique, telle musique la tendresse, tel poème l'angoisse ou la sérénité (Dufrenne 1953, p. 405).

Il y a donc presque toujours un aspect connotatif dans le cinéma. Si nous revenons à l'exemple du chat dans une analyse connotative, l'image d'un chat signifie toujours quelque chose de plus (un endroit abandonné, un mauvais sort, etc.) et sa signification change selon le contexte (par exemple selon l'espace culturel ou encore selon le groupe social à qui il est présenté). La manière dont le chat est présenté (la couleur, la lumière, l'action, l'environnement, etc.) transforme aussi le sens du plan. Il est possible de voir une certaine complexité émerger dans le contenu d'une image, puisque « ... le cinéma [est] par nature [condamné] à la connotation » (Metz 1964, p. 81). Barthes précise cependant que c'est grâce au connotatif qu'on « communique étroitement avec la culture, le savoir, l'histoire, c'est par lui, si l'on peut dire, que le monde pénètre le système linguistique et sémantique. [...] Ce sont, si l'on veut, des fragments d'idéologie » (1964, p. 131).

La situation se complique puisqu'un signe peut avoir plusieurs connotations. Prenons l'exemple du svastika, plus connu dans le monde occidental comme la croix gammée. Ce signe est actuellement utilisé en Asie par plusieurs peuples : en Inde, il représente le dieu Ganesh alors qu'en Chine, il symbolise l'éternité (Gheerbrant et Chevalier 1998, p. 912-913). Il est souvent associé en Orient comme quelque chose de positif. Cependant, en Occident, ce signe est indissociable du parti nazi et de la Deuxième Guerre mondiale. Il connote alors la guerre, la souffrance, le totalitarisme et la Shoah. Selon le contexte où il est montré et à qui il est montré, il sera compris différemment.

Stuart Hall, un des pionniers des *Cultural Studies*, vient complexifier les deux notions de dénotatif et de connotatif en expliquant que la différence entre eux n'est pas située où l'on pense. Pour Hall, le dénotatif et le connotatif ont tous deux un sens fixé d'avance, mais à différents degrés ([1973] 2017, p. 260). Il développe en disant que :

[...] les termes « dénotation » et « connotation » ne sont donc que des outils analytiques utiles pour établir, dans des contextes précis, non pas la présence ou l'absence d'idéologie dans le langage, mais une distinction entre les différents niveaux où idéologies et discours se rencontrent (Hall [1973] 2017, p. 260).

Lorsqu'on parle de dénotatif, l'aspect littéral ressort du fait que sa valeur idéologique est fortement fixée et semble être naturelle et universelle. En ce qui concerne le connotatif, les significations ne sont pas complètement naturalisées et il est possible d'en modifier la signification. Cependant, les codes connotatifs ne sont pas égaux entre eux. Hall spécifie qu'un

ordre culturel dominant est instauré par chaque société et par chaque culture. Cet ordre culturel dominant, même s'il n'est pas univoque et ne fait pas l'unanimité, impose néanmoins ses classifications du monde social, culturel et politique. Hall précise que *dominant* ne veut pas dire *déterminé*. Cet ordre culturel est créé, mais semble naturel et institutionnalisé. Les images n'ont pas de sens fixe, mais ont potentiellement une grande variété de signification : c'est l'idéologie et le pouvoir qui tentent d'imposer des significations fixes (Hall dans une conférence filmée par Jhally 1997). Comme Hall le précise : « ce qui fait ici problème, c'est la notion de *capacité subjective*, comme si le référent d'un discours télévisé était un fait objectif, et le niveau interprétatif une affaire personnelle et individualisée » (Hall [1973] 2017, p. 262). Les spectateurs auront devant les signes une « lecture préférée », qui sera celle que l'ordre culturel dominant aura établie, mais ne remettront pas cette lecture en question, car elle leur paraît innée.

2.3. Énonciation et Sémio-pragmatique

Cela nous amène à la théorie de l'énonciation. Selon cette théorie, tout film produit un discours, un sujet codé et codique (Metz 1991). Il y a un foyer (ou source) de l'énonciation et une cible (ou destination) énonciative. Le spectateur va se mouler dans le rôle de l'énonciataire. Dans son ouvrage *L'Énonciation impersonnelle ou le site du film* (1991), Metz rompt avec le modèle littéraire, qui était, selon lui, un placage des catégories linguistiques. Il dit alors qu'au cinéma, il n'y a pas un dialogue entre un « je » et un « tu » : il est impossible d'inverser la source et la cible, et la cible ne peut influencer la source (Metz 1991). Contrairement à une conversation, lors de la réception d'un film, le spectateur ne pourra pas influencer le film au fur et à mesure que celui-ci lui est montré. Le cinéma présente toujours un produit fini et immuable. Le film parle tout seul. De plus, le « vous » du film, celui à qui s'adresse le film, n'est jamais le spectateur, même s'il a l'impression que le film s'adresse à lui : « l'énonciation filmique y est définie comme une entité fondamentalement apersonnelle, toujours hors-texte, une entité dont on ne peut rien dire sinon qu'elle a fait l'acte d'énoncer un film ou un texte » (Metz 1991 p. 189). Il s'agit plutôt d'un « vous » aveugle et indéterminé, mais qui est disponible pour le spectateur.

La théorie de l'énonciation met une grande partie de la responsabilité de la production du sens sur le film (Metz 1991, p. 34). D'un autre côté, dans la théorie sémio-pragmatique, c'est le spectateur qui est le joueur central dans la création de sens. La perspective linguistique s'est en général contentée d'étudier les traces laissées par l'énonciateur dans l'énoncé. Dans la perspective sémio-pragmatique, l'énonciation est une construction opérée par le lecteur (ou le spectateur) qui donne un sens au film en y déchiffrant les signes (Odin 2000, p. 57). Selon Worth, le film n'a pas de sens en lui-même, mais n'en acquiert que grâce à sa relation avec le spectateur (1969). Le film renferme un ensemble intersubjectif de signes, c'est-à-dire que les signes n'ont pas de sens en eux-mêmes et que la présence du spectateur est vitale afin qu'un sens soit créé. C'est donc la relation entre le spectateur et le film qui est le sujet de la sémio-pragmatique :

[...] la sémio-pragmatique, on le sait, est un modèle de non-communication qui pose que le sens d'un texte est toujours le résultat d'un double processus de construction, primo dans l'espace de la réalisation et secundo dans l'espace de la lecture, et qu'il n'y a aucune raison a priori pour que ces deux constructions soient homologues (Odin, 1992, p. 51).

Le spectateur reçoit les signes, il les gère, il les classe, puis il les comprend. Les images sont donc, autant dans la composition de l'image que dans le montage, issue d'opérations codées. Le décodage de ces codes se produit souvent inconsciemment, car les spectateurs sont familiers avec ces derniers, ayant été exposés à de nombreuses reprises à ceux-ci. C'est autour de ce système de codes que Hall a élaboré sa théorie *Encoding/Decoding* (1973). Selon cette théorie, l'énonciateur encode un message. À son tour, le spectateur va décoder ce message. Il n'y a aucune garantie pour l'énonciateur que le spectateur saura décoder le message de la manière voulue par l'énonciateur. Selon chaque personne et selon le contexte socioculturel, le spectateur pourra interpréter le message de manière totalement différente. Une fois que le spectateur aura décodé le message, il pourra alors réagir de trois manières : accepter le message (*dominant position*), s'y opposer (*oppositional position*) ou négocier avec celui-ci (*negotiated position*). Il ne peut pas rester neutre devant ces signes. Le spectateur est donc, pour Hall, directement impliqué dans la production du sens de l'image. Dayan ajoute que le spectateur « s'approprie non seulement un siège, mais un regard ; regard dont l'identité le constitue pendant la durée du film, le dote d'un rôle, d'une compétence, d'un emploi » (Dayan 1983 p. 11 dans Odin 1992 p. 39). Chaque individu lira et comprendra une image différemment.

Pour Odin, il y a deux types de déterminations qui influencent la lecture d'un film (Odin 2000). Il y a d'abord les déterminations institutionnelles : il faut connaître les codes de l'institution en question (celle du cinéma fantastique par exemple) et si le spectateur ne connaît pas ces codes, l'œuvre sera complètement bloquée à sa lecture. Puis, il y a les déterminations socio historico-culturelles, qui impliquent que le spectateur possède déjà une certaine connaissance empirique grâce à la société. Même s'il ne possède pas les connaissances nécessaires pour bien déchiffrer les images, le spectateur peut néanmoins en faire une lecture personnelle : « nous attribuons aux textes une intentionnalité dont nous sommes nous-mêmes la source » (Odin 2000, p. 52). C'est pourquoi le sens change d'un individu à l'autre, d'un moment de sa vie à un autre, d'une époque à l'autre et est influencé par plusieurs facteurs.

Ce qui est intéressant dans l'exercice pédagogique présenté dans le cadre de ce mémoire, c'est qu'il place huit participants, habituellement récepteurs/spectateurs, dans la position d'émetteurs/créateurs. En franchissant cette barrière et en passant de l'autre côté de la caméra, les participants ont en effet compris certaines choses concernant le montage et le langage cinématographique (voir la section 5.3.1) qui ont transformé leur posture « connue » de récepteurs/spectateurs.

2.4. Hégémonie

Avec tout ce pouvoir dans les mains du spectateur, il est impératif que celui-ci en prenne conscience et l'utilise afin de ne pas simplement subir les influences des images. Si le spectateur se rend compte qu'il peut interroger les images, ce sera là le début de l'émergence de la pensée critique. Cette pensée critique est importante, car, comme les images sont très présentes dans la société, elles sont un vecteur de transmission des normes et des oppressions sociétales, ce qui influence les spectateurs dans leurs décisions, dans leurs opinions et dans leurs goûts. Vignard précise que ce phénomène est présent dès l'enfance : « ces enfants, qui ont grandi, pour un grand nombre, en regardant des films, toujours les mêmes, ne savent pas regarder. [...] Ils n'ont qu'une référence, et la considèrent comme la vraie » (2014, p. 33). Une transformation de la posture de spectateur pour le développement d'une pensée critique serait potentiellement bénéfique pour

résister à l'assimilation passive des normes et des stéréotypes véhiculés par les images, qui sont par la suite souvent reproduits dans la vie quotidienne des individus (abordé dans la section 4).

Cela m'amène à parler du concept d'hégémonie de Gramsci (1971). L'hégémonie est le processus « of establishing dominance within a culture, not by brute force but by voluntary consent, by leadership rather than rule » (Procter 2004, p. 24). James Lull (1995) ajoute qu'il s'agit d'un outil employé par une certaine élite qui l'utilise afin de perpétuer son pouvoir, ses richesses et son statut en popularisant sa propre philosophie, sa propre culture et sa propre morale. De plus, il mentionne que : « the mass media uniquely introduce elements into individual consciousness that would not otherwise appear there, but will not be rejected by consciousness because they are so commonly shared in the cultural community » (Lull 1995, p. 54). C'est grâce à leur contrôle sur les moyens de communication que ce groupe peut saturer ces derniers de leurs mentalités, privilégiant ainsi les intérêts de certains groupes au détriment des autres (Lull 1995).

Ainsi, au lieu d'utiliser la force et l'oppression, il est possible d'exercer du pouvoir par l'incorporation subtile et par la concession. Il s'agit d'un processus continu et constant, mais avec un pouvoir important, puisqu'il permet une domination sans que cela paraisse en être. En contrôlant la production des images et en contrôlant leur contenu, en utilisant la répétition et en maintenant des stéréotypes, les créateurs d'images ont réussi à créer volontairement chez les spectateurs un état d'hégémonie. Cette hégémonie donne une légitimité et une illusion de naturel aux images. Dans son article *Encoding/Decoding*, Hall ([1973] 2017) précise que la position dominante est hégémonique. Lorsque le spectateur fait une lecture de manière dominante hégémonique, il intègre directement et sans restriction le sens des images et les décode en fonction du système de référence qui a servi à le coder (Hall [1973] 2017, p. 265).

L'état d'hégémonie est un cercle vicieux : une fois à l'intérieur de celui-ci, il devient difficile de prendre conscience de son existence. La littératie visuelle et l'éducation à l'image peuvent, grâce à l'émergence de la pensée critique, sensibiliser les spectateurs à l'hégémonie présente dans les images. Une fois conscient que cet état existe, le spectateur peut alors naviguer dans le monde d'images de manière plus lucide et réfléchie.

La culture dominante passe entre autres par les images et la représentation des genres contribue au maintien des normes sur la question des genres. Kon (2001) a démontré dans sa thèse de doctorat que les images et les médias affectent la compréhension de ce qu'est « être une femme » auprès des jeunes filles et qu'un nombre considérable d'elles en souffrent, car elles n'arrivent pas à correspondre à ce qu'elles voient dans la culture visuelle populaire. Le développement critique face à la représentation des genres est le sous-axe que j'ai souhaité explorer dans mon exercice pédagogique de création cinématographique justement pour équiper les spectateurs et les spectatrices à être conscients comment ces représentations peuvent affecter leur perception d'eux-mêmes et du monde qui les entoure. La section qui suit fait un survol des méthodes d'influence exploitées par les créateurs d'images qui connaissaient bien le potentiel du contenu visuel.

3. Méthodes d'influence des images

3.1. Les biais cognitifs

La section qui suit présente un survol des biais cognitifs et des stratégies de montage qui entrent en jeu lorsqu'il est question d'influencer la lecture des spectateurs. Selon le psychologue Jean-François Le Ny, « un biais est une distorsion que subit une information en entrant dans le système cognitif ou en sortant » (« Biais », Grand Dictionnaire de la Psychologie, Larousse, 1991). Ainsi, un biais cognitif est une forme de pensée qui dévie de la pensée logique ou rationnelle et qui a tendance à être systématiquement utilisée. Par la littérature visuelle, il devient alors possible de déceler ces raccourcis pris lors la lecture des images.

Les images, tout comme les textes, contiennent donc de l'information et des messages qui sont destinés à leurs spectateurs. Cependant, il est important de savoir que les images ne sont pas traitées de la même manière que les textes par le cerveau. Dans son livre *Redefining Literacy in World of Screens* (2013), Stephen Apkon s'est intéressé aux impacts psychologiques des images sur l'encéphale. Il explique que les images sont traitées par: « the inner 'reptilian' core of the brain that houses pleasure-reward centers and that governs our basic responses » (Apkon 2013, p. 76). C'est pourquoi, selon lui, les images font vivre à leurs spectateurs des émotions plus directes et plus intenses que la littérature n'arriverait jamais à susciter. Le rire serait ainsi plus facile devant un film comique que devant un livre comique. Apkon (2013) explique aussi que la

capacité d'une image à nous prendre aux tripes (« hit us in the gut ») vient du fait que l'information visuelle est assimilée par le cerveau en 150 millisecondes, provoquant d'abord une réponse venant du système émotionnel plutôt que de la logique.

Pour expliciter ce dernier point, Apkon s'appuie sur le premier débat américain télévisé : Nixon contre Kennedy en septembre 1960. Alors que les propos de Nixon ont été plus pertinents et rigoureux que son adversaire, le public qui a suivi le débat à la télévision a jugé que Kennedy avait mieux performé. En revanche, pour ceux qui n'ont pas eu accès à l'image et qui ont suivi le débat à la radio, un échantillon d'auditeurs de radio à Philadelphie a montré une préférence pour la performance de Nixon (Apkon 2013, p. 123). Il s'agit d'un exemple explicite de comment une image peut influencer l'opinion d'un discours. Apkon mentionne aussi que : « political images are much less logical than they let on—in fact, they rely on the image maker's ability to tap into primitive emotional centers that govern adaptive urges such as fear, comfort, and love » (2013, p. 117). Ainsi, lors de la création d'images politiques, les partis savent qu'il est efficace de s'attarder aux aspects visuels, car, de cette manière, les spectateurs liront le message de manière plus émotionnelle. De plus, Apkon considère que la vue est le sens auquel les êtres humains font le plus confiance, et ce, même s'ils ne s'en rendent pas compte. Une expérience témoignant du pouvoir de la vue dans notre compréhension d'un message a été conduite par Harry McGurk and John MacDonald en 1976. Dans leur article « Hearing Lips and Seeing Voices », les deux auteurs y décrivent l'effet McGurk, où le son entendu est altéré par ce qui est vu : alors que le son émis est toujours « Ba-Ba-Ba », le spectateur pourra entendre « Ba » ou « Va » dépendant de ce qu'il lira sur les lèvres. Cette expérience démontre donc une grande confiance accordée à la vision, parfois au détriment des autres sens. Il est pertinent que les spectateurs soient conscients de la dominance que ce sens a sur les autres sens puisque les fabricants d'images peuvent exploiter ce biais afin d'influencer de manière précise les spectateurs.

En plus de cette confiance faite à la vue, il y a également une certaine confiance accordée au contenu des images. Brown, Halpern et L'Engle (2005) ont étudié l'influence des images sur l'apprentissage de la sexualité et ont conclu que les images avaient le même statut que les amis et qu'ils entraient dans la même case que les super copains/acolytes (« super peers »). Ainsi, les chercheurs ont conclu que les jeunes spectateurs considéraient l'information émise par des

images comme aussi valable et importante que si elle avait été émise par un ami d'école, notamment à cause d'une impression de familiarité envers les images. Lorsqu'un individu est dans un environnement en lequel il a confiance, comme un magazine préféré ou les médias sociaux, il est moins enclin à remettre en question ce qui lui est montré.

Il est vrai qu'il y a une impression de réalité et de véracité qui existe lorsqu'on regarde une image. Selon Pierce, l'image « possède certaines des propriétés de la chose représentée » (Pierce dans Hall [1973] 2017, p. 257). Umberto Eco ajoute que les signes iconiques « ressemblent à des objets du monde réel parce qu'ils reproduisent les conditions (c'est-à-dire les codes) de perception du téléspectateur » (Eco 1985, dans Hall [1973] 2017, p. 259). C'est notamment parce que le spectateur sait qu'une image photographique est une impression lumineuse d'un objet réel ayant été devant l'appareil photographique que le spectateur va lire cette image de manière différente qu'une peinture, par exemple (Odin, 1992). À cause de la fidélité photographique qui fait que l'image est particulièrement ressemblante à la chose photographiée, il y a l'apparition de cette « fameuse 'impression de réalité' » (Metz 1964, p. 74). Ce processus physicochimique la rend plus proche de la réalité dans l'esprit de ceux qui la regardent et lui donne une certaine valeur et une véracité supplémentaires, et ce, même si le spectateur sait qu'il peut y avoir eu trucage. Comme Hall l'explique, il est tentant de lire littéralement les images, parce que

[...] ses codes de perception visuels sont très largement répandus, et que ce type de signe est moins arbitraire qu'un signe linguistique : le signe linguistique « vache » ne possède aucune des propriétés de la chose représentée, tandis que le signe visuel paraît en posséder au moins quelques-unes. ([1973] 2017, p. 259)

Barthes souligne également que cette représentation n'a pas pour but de représenter le réel, qu'il ne s'agit pas d'une reproduction, mais bien d'une simulation (1963). Michel Foucault (1973) remarque quant à lui que les spectateurs d'images, dans le langage courant, utilisent uniquement le nom commun de la chose représentée sans préciser qu'il s'agit d'une représentation. Cette habitude touche autant les images photographiques que les dessins et les peintures. C'est dans son livre *Ceci n'est pas une pipe* (1973), ouvrage analysant l'œuvre de Magritte du même nom, que Foucault a relevé ce point fondamental sur le concept de représentation :

Faut-il dire : Mon Dieu, que tout ceci est bête et simple ; cet énoncé est parfaitement vrai, puisqu'il est bien évident que le dessin représentant une pipe n'est pas lui-même une pipe ? Et pourtant il y a une habitude de langage : qu'est-ce que c'est ce dessin ? C'est un veau, c'est un carré, c'est une fleur. Vieille

habitude qui n'est point sans fondement : car toute la fonction d'un dessin aussi schématique, aussi scolaire, que celui-ci, c'est bien de se faire reconnaître, de laisser apparaître sans équivoque ni hésitation ce qu'il représente (p. 18).

Il y a donc un certain consensus dans le langage courant selon lequel il n'est pas nécessaire de spécifier qu'une image est une représentation. Toujours est-il que la notion de représentation peut impliquer plus que seulement la représentation d'un objet à l'image. La représentation a la capacité de créer un discours et ainsi donner du sens à ce que l'on voit (Procter 2004). Hall précise : « representation is part of the event. 'Reality' does not exist outside the process of representation » (Hall dans une conférence filmée par Jhally, 1997). Pour Foucault, le discours est tout un ensemble de récits, de déclarations ou d'images sur un sujet particulier qui acquièrent une autorité et deviennent dominants à un moment historique (Procter 2004). Tout comme pour Foucault, pour Hall, il existe uniquement un monde physique tangible grâce à la présence de discours. Tout ce qui a du sens est représenté par un discours, car il s'agit d'un cadre essentiel pour que le sens soit produit et compris (Procter 2004). C'est par ce discours que la production de savoir peut être faite et maintenue.

L'importance du visuel et des images dans notre quotidien ainsi que l'impact qu'ils peuvent avoir sont entre autres dus aux neurones miroirs. Ce sont des neurones qui, lorsqu'activés, permettent en partie de ressentir les émotions et les sensations qui émergent d'une action effectuée par quelqu'un d'autre ; ces mêmes neurones nous poussent à imiter les comportements dont nous sommes témoins (Apkon 2013). Par exemple, c'est à cause d'eux que nous sourions lorsque nous voyons un sourire, que nous avons envie de manger une crème glacée lorsque nous voyons quelqu'un en manger, ou qui nous donne des frissons lorsque nous regardons un saut en parachute. Si ces neurones sont activés lorsque nous sommes témoins d'un événement réel, il a également été démontré qu'ils sont stimulés lorsque nous regardons des images (Apkon 2013).

Apkon ajoute :

As we have seen from our look inside the brain, visual stories resonate and communicate in a more primal and prelingual way than words. Human biology is such that we experience visual images and stories in as close a way as possible to actually *having the experience*. This is the power of the mirror neurons that makes us think we are eating an apple when we watch a video of such, or that we are being chased, or are doing the pursuing, when we see those images on the screen. (Apkon 2013, p. 249)

C'est d'ailleurs une des motivations qui poussent les gens à passer à l'action après avoir vu des images. Par exemple, après la sortie du film *E.T.* de Spielberg en 1982, les chocolats Reese, dont le placement de produit a été intelligemment intégré dans la narration de l'histoire, ont connu une augmentation de vente de 65 % (Apkon 2013, p. 147).

3.2. Techniques de montage

Les placements de produits sont une des manières dont les images peuvent influencer les goûts et les envies des spectateurs. Dans ce cas-ci, l'impact vient du contenu de l'image. Cependant, les techniques de montage peuvent aussi jouer avec les biais cognitifs et influencer les spectateurs. Les films utilisent différentes techniques de montage afin d'orienter l'attention du spectateur et de jouer avec sa compréhension (Bordwell 1986).

Les techniques cinématographiques employées pour la captation et le montage sont très variées. Le contenu du film peut être influencé par le découpage technique (par exemple, gros plan versus plan d'ensemble) ou encore par le type de montage avec lequel les plans sont rapiécés (par exemple plan-séquence versus montage parallèle versus montage alterné). Chaque technique est utilisée pour donner un effet voulu à une séquence d'images. Selon le professeur de communication Paul Messaris, les techniques et les conventions cinématographiques ne sont pas créées de manière arbitraire, mais sont tirées de la perception du monde qu'on les êtres humains : « the most fundamental devices through which meaning is created in still and motion pictures derive their meaning from analogous real-life perceptual habits rather than from purely arbitrary conventions » (1994, p. 17). Par exemple, l'utilisation de la contre-plongée pour un personnage, donnant une impression d'importance et d'autorité, dérive de notre biais cognitif à mettre les personnes d'autorité en hauteur, un peu comme un enfant voit son parent (Messaris 1994, p. 9).

Ainsi, plusieurs études se sont penchées sur divers biais exploités par l'industrie cinématographique. Joshua Meyrowitz (1986) a analysé les rapports entre la « distance » perçue d'un personnage à l'image et l'impression chez le spectateur d'assister à une rencontre interpersonnelle. De leur côté, Branigan (1985) et Galan (1986) se sont penchés sur l'emploi de la caméra subjective dans les publicités. L'utilisation de celle-ci permet au spectateur de mieux

« rentrer » dans l'image et rend l'image plus convaincante que leurs rivales plus « objectives » et ce, sans que le spectateur ne soit conscient ni de l'utilisation de la caméra subjective ni de la différence d'impact dans l'application de celle-ci (Galan 1986). En plus de la subjectivité de la caméra, le rythme du montage, la longueur des plans et l'intervalle entre les plans peuvent avoir un rôle à jouer dans les réactions émotionnelles des spectateurs (Feagin 1999). En ce qui concerne Roy Stout qui a étudié la juxtaposition d'images, il est venu à la conclusion qu'elle répond au principe de conditionnement classique de Pavlov : un élément neutre associé de manière répétée à un élément connoté positivement subira un décalage vers une connotation plus positive. La juxtaposition permet également une plus grande identification et acceptation du message si, par la juxtaposition, le spectateur se sent personnellement interpellé (par exemple, voir le logo de sa carte de crédit apparaître dans un coin de l'image), faisant ainsi activer massivement les neurones miroirs et poussant le spectateur à l'imitation (Iacoboni 2008).

Cela fait écho à une autre tendance découverte au début du 20^e siècle par Bernays qui a remarqué que les êtres humains, parce qu'ils étaient des êtres grégaires (« Herd animals »), avaient tendance à vouloir faire partie d'un groupe et à imiter les autres dans ce même groupe (1923). C'est à cause de leur peur de la solitude qu'ils sont sensibles à la voix et aux opinions des autres. Ainsi, lorsqu'ils voient des images superposées du logo de leur carte de crédit, les spectateurs s'identifient à ce qui leur est montré et auront naturellement tendance à suivre afin de ne pas trop se démarquer du groupe. Cette tendance à facilement s'identifier à des images et à imiter des images représentant des gens appartenant à « un groupe de ses semblables » est importante dans la pensée critique. En effet, dans ce cas de carte de crédit, les spectateurs ont l'impulsion d'approuver l'image sans comprendre nécessairement pourquoi et sans remettre en question les messages qu'elle transmet. Or, grâce à la littératie visuelle, les spectateurs peuvent savoir l'effet que cette superposition de logos a sur leur impression de l'image. De plus, par la pensée critique, ils peuvent déterminer si le message leur parle vraiment ou s'il utilise simplement des raccourcis pour atteindre un nombre maximal de spectateurs. Les spectateurs avertis sont donc mieux immunisés contre la manipulation.

Il y a également le désir chez la plupart des films hollywoodiens et à grand public à immerger les spectateurs dans l'univers du film et à leur faire oublier leur état de spectateur. C'est pourquoi les

monteurs de films travaillent à rendre un film le plus fluide possible et à faire oublier la coupe entre deux plans. De cette manière, le spectateur peut avoir l'impression qu'un film est un élément « unmediated, direct, personal and an immersive *reality* » (Apkon 2013 p. 69). Cela donne parfois naissance à l'impression de continuité, alors qu'il n'y a aucun lien entre deux plans. C'est ce qui est appelé la fausse continuité (Messaris 1994, p. 36). Par ce processus appelé l'effet Koulechov, les créateurs d'images peuvent installer des liens entre des images simplement en les faisant suivre durant une séquence de montage, ce qui a comme conséquence de remanier la signification d'une suite de plans (Apkon 2013).

Par ces exemples, on voit qu'il y a, lors de la création d'un film, un grand avantage à prévoir les messages transmis par ce dernier. Il y a également un avantage à l'émetteur à aborder sa création et son montage selon les messages qui y sont transmis. Pour un spectateur, savoir l'existence de ces biais peut lui faire comprendre pourquoi il s'investit autant dans un film, pourquoi il s'identifie autant à un personnage, et pourquoi il finit par vouloir essayer une nouvelle sorte de barre de chocolat quelques jours après un visionnement.

Pour terminer ce survol des biais cognitifs, il me semble important de parler de l'*effet- 'il'* mis en évidence par le psychologue David Buckingham (2010). Buckingham utilise ce terme pour parler du fait qu'un spectateur sait que les images ont des effets sur les spectateurs en général, mais ne croira jamais que ces effets s'appliquent à lui-même. C'est *l'autre* qui se fait influencer par les images, parce qu'il est moins intelligent, moins réfléchi, plus manipulable. Ainsi, si par exemple de la violence est présentée à l'image, ce sont les autres, et seulement les autres, qui deviendront plus violents. Ce qui nous amène à parler de la conscience de l'impact des images par les spectateurs.

3.3. La place de la conscience de l'influence des images

À cause de l'omniprésence des images et à cause de son influence sur les spectateurs, plusieurs revendicateurs de la littératie visuelle s'inquiètent de la répercussion des images dans la vie de la population (Messaris 1994 ; Lull 1995 ; Avgerinou 2009 ; Apkon 2013 ; Serafini 2014). Dans son introduction sur l'éducation à la littératie visuelle, le professeur Frank Serafini explique que :

« because of this overload of visual data, we often take for granted the ways in which visual images play a role in our daily decisions and experiences. We have become desensitized to how visual images affect our thinking and how we view ourselves » (Serafini 2014, p. 1). De son côté, l'auteur en sciences sociales James Lull explique que la formation de la conscience n'est pas un phénomène qui va de soi (« self-evident ») : « like the fish who don't problematize the water in which they swim, audience members don't always analyze how their everyday environments, including media symbolism, shape thinking » (1995, p. 22). Cependant, vivre dans ce monde « bain d'images » influence grandement notre perception de nous-mêmes, nos attitudes, nos croyances et nos valeurs, en plus d'avoir un impact sur notre mode de vie en général (Avgerinou 2009, p. 28) et d'influencer la vision qu'on se fait du monde (Kellner et Share, 2005). Plusieurs études (Palazon 2000 ; Tait 2004 ; Thomspson 2007) font le lien entre les images et les tendances à reproduire les relations de pouvoirs basées sur le genre, l'orientation sexuelle, la race ou les classes qui sont représentées (Dahl 2010). C'est d'ailleurs pourquoi Kellner (1995, 2003) confère aux médias un rôle de pédagogie qui renseigne et communique certains comportements, certaines normes sociétales et certaines connaissances du monde. En effet, en montrant toujours les mêmes représentations, les images limitent la façon dont on peut percevoir certaines personnes et cantonnent la façon dont un individu se perçoit lui-même. Ces constats s'appliquent à différents domaines de la représentativité, notamment à la représentation des genres, qui est le sujet principal de la prochaine section. La littératie visuelle sert entre autres à faire prendre conscience de la présence de ces biais cognitifs qui ont tendance à affecter le jugement des spectateurs vis-à-vis de leur rapport au genre et ainsi, minimiser l'impact des images sur ces derniers.

4. Les genres à l'image

4.1. La représentation des genres à l'image

Comme démontré dans les sections précédentes, les images peuvent influencer plusieurs aspects de la vie des spectateurs, notamment la perception des normes — règles, principes, critères auxquels se réfère tout jugement et qui s'imposent à un groupe social — mais aussi, de façon plus structurée, les positions politiques et la compréhension de l'altérité (qu'elle soit d'ordre racial, ethnique, de genre, de sexe, d'orientation sexuelle, de handicap, d'âge, etc.). Dans le cadre de

cette recherche, je me suis intéressée plus spécifiquement à l'influence des images sur la perception des genres. Je présente dans cette section des différences marquantes entre la représentation visuelle des hommes et des femmes et je rapporte quelques conséquences que ces représentations peuvent avoir sur les spectateurs et pour la société. De plus, j'explique comment ce problème a orienté mon projet de création et comment j'ai intégré la question des genres à ma création par le procédé d'inversion de genre.

La différence dans la représentation des genres entre les hommes et les femmes à l'écran est visible à différents niveaux. D'abord, alors que la population mondiale est composée à 50,4 % d'hommes et 49,6 % de femmes (Nations Unies 2019), il y a beaucoup plus de protagonistes masculins que féminins dans les films. En effet, selon Neville et Anastasio (2016), seulement 31 % des personnages principaux dans les 50 films les plus rentables au box-office en 2016 étaient des femmes. Ce nombre a diminué à 24 % en 2017 (Radio-Canada, 2018). Les chercheurs du Center for the Study of Women in Television and Film de l'Université d'État de San Diego ont évalué à 35 % le nombre de films avec au moins dix personnages féminins (figurants exclus) dans leurs scénarios, alors que ce pourcentage monte à 82 % lorsqu'on évalue les films avec au moins dix personnages masculins (Lauzen 2019). De plus, en 2015, 33 % des rôles parlants étaient accordés à des femmes, ce qui est une augmentation de seulement 5 % par rapport à 2002 (Lauzen 2019).

Considérons aussi le test de Bechdel. Ce dernier permet de souligner un grand problème dans la distribution des genres au cinéma et de la dominance masculine à l'écran. Pour qu'un film passe le test, il doit remplir trois critères simples : avoir deux personnages féminins ayant un nom (1), discutant ensemble (2) d'un sujet autre que d'un homme (3). Le test réussit à éliminer 50 % des films à gros budget (www.bechdeltestfest.com). Cette sous-présence des femmes à l'écran affecte la perception que les femmes ont d'elles-mêmes (Siebel Newsom 2011). Dans son documentaire *MissRepresentation* (2011), Jennifer Siebel Newsom explore les conséquences des représentations féminines à l'écran. L'omission de femmes dans un certain type de rôle limite entre autres les possibilités et les ambitions des femmes dans le monde réel : « you can't be what you can't see » (Siebel 2011).

En plus de cette sous-représentation, certaines caractéristiques se retrouvent presque exclusivement attribuées à un genre en particulier (Réalisatrices équitables, 2016). Par exemple, les personnages féminins sont plus souvent des personnages passifs ou des personnages non essentiels à l'histoire (Miller, Rauch et Kaplan 2016). Elles sont aussi représentées plus souvent comme d'impuissantes victimes comparativement aux personnages masculins (Aubrey et Harrison 2004). Dans leur analyse de 80 films d'action et films de superhéros, Miller, Rauch et Kaplan (2016) ont également repéré plusieurs différences entre les héros et les héroïnes de ces films. Premièrement, les hommes apparaissent dans ces films d'action plus puissants, plus musclés, plus violents et plus malfaisants alors que les femmes sont plus attrayantes, minces, sexy et séductrices, innocentes, apeurées et incapables. Deuxièmement, alors que les femmes ont généralement un seul super-pouvoir ou une seule arme, les hommes ont tendance à en posséder plusieurs. De plus, les personnages féminins triomphent grâce à la sagesse, à la compassion, à la persuasion et le soin apporté à autrui alors que leurs homologues masculins obtiennent leurs victoires grâce aux armes, à leur force physique et leur agressivité (Calvert *et al.* 2001). Pour ce qui est des dessins animés, en plus d'être souvent de manière irréaliste beaucoup plus petits que les personnages masculins, les personnages féminins sont plus émotionnels et réagissent de manière excessive dans les situations de crise (Baker et Raney, 2007). On voit donc une hyperféminisation et une hypermasculinisation des caractéristiques respectives de chaque genre. Cette exagération fait en sorte que la passivité, la naïveté, la grâce, la douceur, l'entraide sont considérées comme des caractéristiques féminines alors que l'agressivité, l'expérience sexuelle, l'insensibilité et l'ambition sont des traits considérés typiquement masculins, et ce, autant à l'écran que dans la réalité.

L'inégalité est aussi perçue dans les caractéristiques physiques des personnages choisis. Alors qu'il y a beaucoup moins de restrictions physiques masculines, les femmes sont choisies selon leur taille et leur jeunesse. Beaucoup d'actrices se sont plaintes de la perte de poids qui leur était exigée pour obtenir un rôle, non dans le but de rendre le personnage plus pertinent, mais afin de le rendre plus séduisant (Siebel 2011). Plusieurs animatrices de programmes télévisuels ont également peur de perdre leurs émissions parce qu'elles vieillissent et qu'elles ne répondent plus aux standards normatifs de beauté qu'essaient de maintenir les réseaux de télévision (Lauzen et Dozier 2005 ; Saner 2010 ; Siebel 2011 ; Plunkett 2012 ; Dolan et Tincknell 2013). Cependant, il

est beaucoup plus accepté de voir à l'écran des personnages masculins âgés ayant au bras des femmes de 10, 20 et même 30 ans leur cadette (Child 2015 ; Kerns 2015 ; Kendrick 2018). Ce maintien de stéréotypes cause un manque de diversité dans la représentation des femmes à l'écran, créant aussi un écart de plus en plus grand entre la réalité et les représentations. Ce processus d'uniformisation et cette obsession pour le physique des femmes sont une des sources du manque d'estime chez ces dernières (Kon 2001). De plus, dans sa thèse de doctorat, Kon souligne que cette sélection stricte sur le physique des femmes est l'une des causes d'une plus grande proportion de jeunes filles souffrant d'anorexie, de boulimie et de dépression par rapport aux garçons (2001).

Il y a également une différence dans la manière de filmer les hommes et les femmes. En effet, une tendance dominante dans le cinéma hollywoodien associe la caméra au point de vue masculin (Prince 1988). Suivant le regard des protagonistes masculins, la caméra est souvent placée pour filmer les femmes de la perspective du personnage masculin principal, ce qui contribue à l'objectification de ces dernières (Mulvey 1975). Mulvey mentionne aussi que le langage cinématographique a subi une codification dans la manière de montrer les femmes au cinéma. Comme mentionné dans la section 2.4, les images subissent un encodage afin de pouvoir par la suite être décodées par les spectateurs. Hall a soulevé que souvent ce décodage suit la tendance hégémonique dominante, et cela s'applique à la codification des femmes au cinéma. Par exemple, le corps des personnages féminins est davantage fragmenté par des gros plans. Selon Mulvey (1975), ce processus réduit le rôle et l'impact des personnages féminins dans le récit, car les gros plans détruisent l'espace et l'illusion de profondeur nécessaire au récit. De leur côté, les plans des hommes sont reproduits aussi fidèlement que possible selon les perceptions de la réalité. Comme l'explique Mulvey, lorsqu'un personnage masculin est à l'écran, « les techniques cinématographiques (la profondeur de champ en particulier) et les mouvements de caméra (qui suivent ceux du héros), en se combinant au montage invisible (tel que l'exige le réalisme), tendent à effacer les limites de l'écran » (p. 12). Cette codification installe le personnage masculin au centre de l'histoire, lui donnant le contrôle du récit. Quant à la femme, elle sera là pour le plaisir du regard.

4.2. La construction des genres

On peut se demander d'où émergent les tendances à représenter les femmes de cette manière et si les traits stéréotypés sont justifiés. Selon le constructivisme social, le monde tel que nous le connaissons est socialement construit (Alzahrani 2016). Cela affecte la perception du monde et de l'ordre social, et altère également ce qu'un individu considère comme bon et comme mauvais dans plusieurs aspects du quotidien, incluant son rapport aux genres (Good 1998). Alzahrani ajoute : « it is crucial to note that gender roles have been constructed interestingly in the set movies » (p. 533). Ainsi, à travers les films, la distribution des rôles sexués suit et alimente les stéréotypes de genre qui sont, quant à eux, à l'origine d'une socialisation différenciée et majoritairement arbitraire (Conseil du statut de la femme 2010).

Déjà, en 1949, Simone de Beauvoir a expliqué que le genre n'est qu'une construction de la société, d'où sa citation maintenant célèbre : « On ne naît pas femme, on le devient » (1949, p. 267). En effet, dès la naissance, les normes sociétales imposent des caractéristiques genrées à l'individu qui, à force de grandir dans celles-ci, finit par les considérer comme naturelles et tend à les accepter. Plus tard, Teresa de Lauretis s'est également exprimée sur la question :

As social beings, women are constructed through effects of language and representation. [...] The social being is constructed day by day as the point of articulation of ideological formations, an always provisional encounter of subjects and codes at the historical (therefore changing) intersection of social formations and her or his personal history (1984, p. 14).

Ainsi, plusieurs traits que nous considérons comme typiquement féminins (ou masculins) peuvent être remis en question. Prenons un exemple simple : les couleurs rose et bleue. Alors que le bleu semble très étroitement relié aux hommes et le rose aux femmes dans notre société occidentale actuelle, il n'en a pas toujours été ainsi : ce n'est qu'à partir de la Première Guerre mondiale que ces couleurs ont été ainsi genrées (Paoletti 2012). Au cours du XX^e, une norme s'est établie par rapport à l'attribution des couleurs bleue et rose, et cette norme s'est fait assimiler par la population, paraissant aujourd'hui naturelle. Tout comme pour ces couleurs, les êtres humains oublient souvent de se demander pourquoi les images médiatiques proposent toujours les mêmes stéréotypes et les mêmes carcans quand il est question de genre. Ce questionnement est essentiel surtout dans notre société où les représentations des hommes et des femmes en image ne sont pas

égalitaires, les femmes apparaissant la plupart du temps comme inférieures aux hommes. C'est ce genre de questionnement qui peut émerger grâce à la pensée critique, telle que développée dans la deuxième partie.

À cet effet, Metz (1991) souligne le grand pouvoir de persuasion qu'un film peut avoir sur ses spectateurs. Tout d'abord, il attribue au cinéma et aux images un impact direct sur le spectateur, car les images semblent parler d'elles-mêmes :

« Si ça parle c'est que quelqu'un parle » : tel est le sentiment général, même s'il s'agit d'un livre. Mais l'équivalent filmique de cette certitude intérieure et immédiate est loin d'être assuré. « S'il y a des images à voir, c'est que quelqu'un les a arrangées » : voilà qui ne recueille pas l'adhésion des foules. Le spectateur attribue spontanément les dialogues du film à une instance enchâssée, de second degré, et les paroles de l'éventuel narrateur-off [...] (Metz 1991, p. 18).

Le spectateur n'a donc pas l'impression que les images sont créées et oublie qu'il s'agit d'un ensemble d'éléments soigneusement sélectionnés et organisés. Or, il y a toujours quelqu'un derrière ces images qui impose sa manière de voir ces images, parfois de manière subtile ou imperceptible : « un travelling avant sur un visage, c'est une façon de regarder ce visage » (Metz 1964, p. 79). Cette condition permet entre autres au cinéma de donner l'impression que ce sont les images qui parlent elles-mêmes.

Metz rajoute que le cinéma a su outrepasser sa vocation monstrative du début du XX^e siècle pour développer des capacités narratives. Selon ce dernier, le cinéma strictement utilitaire n'existe pas : « l'image qui dénote le plus connote encore un peu » (1964, p. 84). Lefebvre, qui a longuement analysé les théories de Metz, explique que cela a permis au cinéma de prendre le rôle qu'avait joué la littérature au XIX^e siècle, c'est-à-dire qu'il a obtenu le statut de référence culturelle et est devenu une « véritable école de vie » qui : « formait ou déformait les styles de vie, d'affectivité, les modèles de séduction, de désinvolture » (Lefebvre 2012, p. 265). Dans ses notes d'un séminaire, Metz ajoute sur la représentation des genres au cinéma et ses influences sur les spectateurs :

Avec Ava Gardner, les jeunes filles apprenaient à être somptueuses, avec Louise Brooks à se coiffer, avec Marlène Dietrich à être dure-mais-femmes et à avoir des jambes. Avec le Gary Cooper des westerns, les garçons apprenaient qu'avec la lenteur et le mutisme on impressionne les gens [...]. À bout de souffle a été

une leçon de modernité pour toute une génération — de même Marilyn, pour les hommes d'une époque, comme prototype du corps désirable [...]. En résumé, il y a dans le classique, comme dans le roman classique, quelque chose qui s'adresse à l'adolescent, à celui qui apprend la vie, qui veut la changer, quel que soit l'âge des héros et du public, quelque chose qui nous suggère des façons d'aménager notre corps et notre cœur (ms. CM1507c, pp. 51-52, Fonds Metz)⁴

Comme un ami, ou comme un super-copain (le « super peer » de Brown, Halpern et L'Engle, 2005), le cinéma semble ainsi parler directement à ses spectateurs. Cette impression rend plus sensibles ceux qui regardent ces images, et le niveau d'influence est donc augmenté. Déjà en 1959, Georges Mounin a remarqué la tendance de l'image, auparavant doté principalement d'un rôle décoratif, à prendre de plus en plus la fonction de source d'information. Cela a pour conséquence que la santé mentale chez les jeunes est grandement affectée par les écrans.

De plus, une étude récente relate un lien entre le temps passé devant les médias sociaux et la télévision et la présence de symptômes de dépression chez les adolescents⁵ (Boers et al. 2019). « Les médias sociaux et la télévision sont des médias qui exposent fréquemment les adolescents à des images d'autres jeunes mieux nantis, comme ceux ayant un corps "parfait", un style de vie plus palpitant ou plus d'argent », indique Elroy Boers, chercheur postdoctoral au département de psychiatrie de la Faculté de médecine de l'UdeM et auteur principal de l'étude (2019). Toutes ces images influencent la perception et la représentation mentale du monde que se forgent les adolescents. De plus, l'impact de ce choix de représentations simplistes et stéréotypées est directement mesurable. Ayant recensé l'état de santé des jeunes américaines, Kon (2001) a trouvé que les médias visuels pouvaient créer de l'anxiété ou de la dépression chez les spectatrices, causant des troubles alimentaires, affectant les relations, l'humeur, l'énergie, la concentration ou encore la vie professionnelle (Kon 2001). Par exemple, « even citizens of the Fiji Islands are no longer immune to 'slim envy' according to a recent Harvard study that showed an increase in eating disorder symptoms among teenage girls there after the introduction of western television » (Kon 2001, p. 402). Comme le fait remarquer le rapport de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif :

⁴ Citation provenant des Fonds Metz, inaccessible au grand public, retrouvée dans Lefebvre 2012, p. 266

⁵ Les symptômes évoqués dans l'étude incluent être dans un état dépressif, avoir le sentiment d'inutilité et avoir des pensées morbides récurrentes

Les stéréotypes constituent des barrières à la réalisation des choix individuels tant des hommes que des femmes. Ils contribuent à la persistance des inégalités en influant sur les choix des filières d'éducation, de formation ou d'emploi, sur la participation aux tâches domestiques et familiales et sur la représentation aux postes décisionnels. (France 2013, p. 4)

Toutes ces répercussions ont grandement motivé la réalisation de ce mémoire. C'est pourquoi l'exercice de création cinématographique a été orienté sur la représentation des genres à l'image. Pour ce faire, j'ai intégré un processus d'inversion de genre au projet, afin de voir s'il ferait naître une prise de conscience face à la représentation des genres chez les participants.

4.3. L'inversion de genre

Dans son article traitant de la représentation des genres dans les comédies, Karlyn relève un certain type d'inversion de genre souvent utilisée dans le but de faire rire. Dans ce type de film, l'inversion de genre est visible chez les protagonistes masculins ayant des caractéristiques plus féminines, et vice-versa pour les personnages féminins. En d'autres mots, les protagonistes masculins sont plus incertains, ont un manque de confiance en eux et exposent davantage de faiblesse au détriment d'une certaine virilité (Karlyn 2008). De l'autre côté, les personnages féminins sont plus « forts » et en contrôle. Elles savent ce qu'elles veulent et s'affirment (Karlyn 2008). Dans l'analyse faite par Karlyn, il s'agit de jouer avec les stéréotypes des genres dans les traits de caractère des personnages, sortant le spectateur de son habitude et apportant ainsi un certain humour à l'histoire.

Dans le cadre de mon projet-crédation, j'ai approché l'inversion de genres d'une autre manière : l'inversion de genre étant un changement total du genre d'un personnage une fois l'écriture du scénario complétée. Par exemple, les participants ont écrit un scénario sur un colocataire asocial qui, avec l'inversion de genre, est devenu *une* colocataire asociale. Ce rôle a donc été joué par une femme. Par ce processus, je voulais voir si le genre initial des personnages avait des conséquences sur l'histoire et sur le jeu des acteurs.

Afin de provoquer une réaction chez les participants, ces derniers ont écrit le scénario sans savoir qu'il y aurait une inversion de genre lors du tournage. Ceci avait pour but que les participants

n'anticipent pas les conséquences d'une inversion des genres et qu'ils n'ajoutent pas volontairement d'éléments pour jouer avec le concept. Il a ainsi été possible de voir comment un scénario « normal », sans qu'aucune mention des genres n'ait été faite, présenterait ses personnages. Y aurait-il des stéréotypes ? La représentation entre les genres serait-elle équitable ? Y aurait-il une reprise des tendances mentionnées plus tôt dans le chapitre, comme le manque de complexité chez les personnages féminins ? Puis, j'ai voulu explorer la manière dont ces personnages seraient altérés par l'inversion, et comment les participants négocieraient ce changement. Enfin, j'ai voulu savoir si après cet exercice les participants seraient davantage sensibilisés à la représentation des genres à l'écran. Dans la prochaine section, je détaille comment j'ai mis en place mon exercice pédagogique créer pour cette maîtrise et je présente mon analyse de mes résultats.

5. Exercice pédagogique

Les sections qui précèdent ont démontré que le cinéma est un moyen de communication stable, contenant des règles et des codes, qui arrive à influencer les spectateurs quant à leurs goûts, leurs opinions et comportements, notamment sur la question des genres. La présente section décrit l'exercice éducatif créé dans le but d'explorer de façon concrète et créative les capacités du cinéma en tant qu'outil pédagogique pour la littératie visuelle face au développement de la pensée critique. Par cet exercice, j'ai cherché à observer comment un acte de création cinématographique produit par un groupe de personnes n'ayant jamais fait de cinéma pouvait modifier leur manière de percevoir les images.

Le projet s'est déroulé en trois phases : la phase d'écriture d'un scénario, la phase de tournage et la phase de visionnement du film (une fiction). La prochaine partie présente ces phases en détail. De plus, comme je voulais examiner la question des genres en particulier, j'ai imposé une inversion de genre (décrite dans la section 4.3) à tous les personnages une fois la phase d'écriture terminée. Les participants n'étaient pas au courant de cette inversion avant son application. J'ai documenté à l'aide de caméras l'expérience des participants à cet exercice, j'ai enregistré des entrevues durant tout le processus, et j'ai filmé le déroulement du tournage de la fiction. Ces entrevues, ce tournage et la fiction créée par les participants constituent le terrain de ma

recherche et de ma création pour ce projet de maîtrise. Ce faisant, mon exercice de création devient une sorte de mise en abîme dans le sens où il constitue un exercice pédagogique pour moi également.

5.1.Description du projet

La première phase du projet a débuté par l'écriture collaborative du scénario durant deux séances de deux heures où les participants (quatre hommes et quatre femmes âgés de 19 à 26 ans) ont écrit ensemble une histoire d'une durée d'environ 10 minutes. Ils ont été informés qu'ils devaient écrire un scénario avec huit rôles qu'ils allaient interpréter par la suite et que ces rôles allaient leur être attribués au hasard. Le lieu du tournage a été imposé : le scénario devait se dérouler dans un appartement préalablement choisi. Cette contrainte devait aider les participants à écrire leur scénario en leur donnant un point de départ. De plus, en raison des aspects techniques d'un tournage avec lesquels les participants n'étaient pas familiers (espace, bruit, accessibilité, organisation et disponibilités des lieux, prix de location, etc.), j'ai préféré choisir le lieu pour faciliter la réalisation du projet. Ensuite, j'ai donné la pleine liberté d'écriture à mes participants, en intervenant seulement si des questions m'étaient directement adressées.

Au bout des deux séances, les participants ont créé un récit où un locataire asocial fait appel à un « coloc-maker », soit une personne dont le métier est de trouver des colocataires idéaux. Le coloc-maker, se faisant passer pour le locataire, organise une visite de groupe où des candidats doivent s'affronter, à leur insu, dans des épreuves : laver la vaisselle, répondre à des questions bizarres, réagir à une propriétaire en colère, gérer une voisine trop envahissante. À la fin, deux candidats sont sélectionnés pour faire partie de la nouvelle colocation, n'incluant pas le coloc-maker, mais bien un colocataire inconnu.

Une fois que l'écriture en groupe a été terminée, j'ai procédé à des entrevues individuelles filmées avec chaque participant où je les ai interrogés sur leurs relations avec les images. Je me suis intéressée aux types d'images qu'ils consommaient, à leur perception des genres et à leur conscience de l'influence des images sur leur vie (la liste des questions est disponible en

annexe I). Suite à ces entrevues, j'ai dévoilé aux participants que leur scénario subirait une inversion de genre : tous les personnages allaient changer de genre. Ainsi, le coloc-maker est devenu *une* coloc-maker, la complice est devenue *le* complice et ainsi de suite. Je n'ai pas précisé comment cette inversion allait changer le scénario du film ou les caractéristiques des personnages : c'est justement ces rajustements scénaristiques faits par les participants que je voulais observer. Je leur ai donc laissé la liberté d'interpréter les répercussions de l'inversion. Cette annonce concluait la première phase de l'exercice.

Comme le groupe de participants était composé de personnes n'ayant jamais touché à la création cinématographique, l'histoire que les participants ont écrite a été rédigée sous forme de texte continu et non sous forme d'un scénario. Après les séances d'écriture, j'ai adapté le texte selon une didascalie en prenant soin de respecter l'histoire initiale.

De plus, les participants n'ont pas eu le temps d'écrire les dialogues. Cela a un peu compliqué mon observation de l'impact de l'inversion de genre, car les dialogues auraient été un bon élément pour examiner les changements causés par l'inversion. En effet, si les dialogues avaient été présents, les participants n'auraient eu d'autre choix que d'ajuster (ou pas) toutes les répliques en fonction du nouveau genre du personnage. J'ai pris la décision de ne pas écrire de dialogues lors de la transcription en scénario parce que je ne voulais pas biaiser les résultats. Mon projet cherchait à évaluer comment les participants percevaient les genres à l'image et comment, si je leur offrais la possibilité, ils allaient les représenter. Comme les dialogues constituent une facette importante de l'identité d'un personnage, imposer des dialogues aurait modifié les personnages créés par mes participants. Je ne voulais pas intervenir ainsi dans le projet.

Afin d'enrichir la question de l'inversion de genre malgré le manque de dialogues, les participants ont eu comme tâche d'écrire une description détaillée des personnages (disponible en annexe II). C'était essentiel à mon projet, puisque je voulais évaluer comment les personnages allaient évoluer après l'inversion de genre. De plus, cette description détaillée a offert aux participants plus de matériel duquel ils pouvaient s'inspirer pour interpréter leurs personnages et leur donner de la crédibilité.

Le tournage amorçait la deuxième phase et s'est déroulé sur deux jours. L'équipe technique était réduite au minimum en raison du petit lieu de tournage et du grand nombre d'acteurs : une personne à la caméra, une personne au son, une personne pour filmer le déroulement du tournage et une personne à tout faire. Cette équipe était composée de personnes ayant étudié le cinéma ou travaillant dans ce milieu. Elles connaissaient donc bien le fonctionnement d'un plateau de cinéma. Le tournage correspondait autant que possible aux pratiques courantes de l'industrie cinématographique pour un court-métrage indépendant de petite envergure.

L'adaptation de l'histoire en format scénario a été approuvée par tous les participants. Cependant, les participants se sont plaints de l'absence de dialogues. Les répliques se créaient au fur et à mesure que la scène était jouée, et les participants jugeaient qu'ils n'arrivaient pas à bien incarner leur personnage, qui leur semblait simpliste et caricaturé. Pour ma part, je juge que l'absence de dialogue a eu plusieurs effets positifs sur le scénario. Premièrement, les participants n'ont pas eu à apprendre et à réciter un texte déjà écrit, ce qui a rendu les conversations plus naturelles et réalistes. De plus, l'improvisation a offert la possibilité d'arriver avec des idées ou des éléments nouveaux, puisque les participants pouvaient modifier, mieux définir et complexifier leur personnage ou le récit sur le vif. Il est cependant vrai que la présence de dialogues aurait facilité l'observation de l'inversion de genre. Par exemple, alors qu'il y avait la mention de l'utilisation de la *diva cup* par un des personnages, l'inversion de genre a simplement fait disparaître cette phrase lors du tournage. La présence de dialogues préétablis aurait poussé l'intégration de ce détail malgré le changement de genre du personnage.

Durant le tournage, les participants étaient incités à participer aux divers aspects créatifs de la fiction. Ils étaient encouragés à donner des commentaires sur le jeu des autres participants et à proposer des idées, autant dans les cadrages que dans les dialogues. En effet, comme les dialogues n'étaient pas écrits, chaque répétition avant une scène était le moment où les participants décidaient de ce qui allait être dit et de comment le dire. Cependant, par manque de temps, les participants sont peu intervenus dans les décisions des plans et des cadrages. Les cadrages étaient surtout choisis par la cadreuse et moi-même afin de permettre un plus grand nombre de prises pour chaque plan. Ce choix a aussi permis d'offrir plus de temps pour que les participants parlent d'éléments scénaristiques. La fin du tournage concluait la deuxième phase.

La dernière phase, le visionnement de la fiction, a eu lieu deux semaines après la fin du tournage. Les participants ont été invités à une soirée de débriefage. Pendant les deux semaines où j'ai fait le montage, les participants ont décidé d'un titre pour leur fiction : *The Room''s''* (sic) (fiction disponible en annexe III). Ce nom a été choisi pour faire référence au film *The Room* (Wiseau 2003) qui est connu dans la culture populaire comme l'un des pires films de l'histoire du cinéma, avec une note de 3.7/10 selon le site IMDB (www.imdb.com). Les participants voulaient y faire un clin d'œil, pensant que leur création serait de piètre qualité, notamment parce qu'aucun d'eux n'avait participé à une création cinématographique auparavant. Au grand étonnement de tous, le produit fini a paru professionnel aux yeux des participants.

Après la projection, j'ai procédé à une entrevue de groupe filmée afin de vérifier si mon hypothèse avait été vérifiée ou infirmée : avaient-ils appris quelque chose sur les images grâce à une expérience de création cinématographique ? L'entrevue de groupe s'est terminée par un dévoilement des intentions de mon projet et des explications quant à la duperie utilisée pour l'inversion de genre. Par la suite, j'ai interviewé de manière individuelle quelques participants sur leur expérience au projet.

5.2. Observations et analyses

5.2.1. La question des genres

L'exercice a mis en évidence quelques conséquences de la représentation des genres mentionnées dans la section 4. Premièrement, lors de la création des personnages, tous les personnages étaient d'abord masculins. Les participants utilisaient les pronoms « il », « celui-ci » et « lui » pour leur faire référence et les personnages ayant déjà une fonction étaient par défaut masculin (*le coloc-maker, le coloc, le propriétaire*). Durant cette première séance, la seule mention d'un personnage initialement féminin a été faite lorsque les participants ont envisagé de faire boire de l'alcool à une femme enceinte. Cette tendance inconsciente d'attribuer un genre masculin correspond à un des symptômes de la surreprésentation des hommes à l'image discutée plus haut (Lauzen 2019 ; Radio-Canada 2018 ; Neville et Anastasio 2016). Voyant davantage de figures masculines dans

les rôles importants des films qu'ils regardent, les participants ont eu comme réflexe de créer des personnages masculins, et ce, même si les participants savaient qu'ils devaient jouer les rôles qu'ils créaient. Cependant, comme je voulais examiner l'effet de l'inversion sur les personnages des deux genres, il était nécessaire pour mon exercice que des genres soient attribués aux personnages. Lors de la deuxième séance, j'ai demandé aux participants de donner des prénoms à leurs personnages, ce qui les a poussés à attribuer un genre féminin à la moitié d'entre eux.

Cette tendance à ce que le genre de base pour tous les personnages soit masculin a été remarquée a posteriori par plusieurs participants. Durant la dernière entrevue, une participante a d'ailleurs attribué la parité des rôles à la contrainte que tous les participants du groupe (qui était paritaire) devaient jouer dans le film. Sans cette contrainte de parité, elle doute fortement qu'elle aurait eu le réflexe d'inclure autant de personnages féminins.

L'importance des personnages masculins dans les films de la culture populaire abordée dans la section 4 (Neville et Anastasio 2016) a également eu des répercussions dans l'attribution du genre des deux personnages clés de l'intrigue, soit le coloc-maker et le colocataire asocial. Le genre masculin a rapidement été assigné à ces personnages, ce qui reflète aussi la tendance à avoir des personnages principaux masculins. J'ai aussi constaté l'influence de la prédominance des rôles masculins lors des entrevues individuelles. Une des questions demandait de nommer un personnage préféré de n'importe quelle production visuelle. Tous les participants, sauf une, ont nommé des personnages masculins. Lors de l'entrevue, un des participants a même parlé d'un trio de personnages principaux en donnant aisément le prénom des deux protagonistes masculins, mais en oubliant celui de la protagoniste féminine. Réalisant son oubli et démontrant donc un début de réflexion critique, le participant a expliqué cette omission en précisant que, selon lui, les deux personnages masculins du trio étaient plus intéressants, plus importants et plus forts que le personnage féminin. Cela résulte que le personnage féminin est moins mémorable, ce qui témoigne des conséquences de la représentation des genres à l'image. Comme l'ont souligné Miller, Rauch et Kaplan (2016), les personnages féminins sont plus passifs et moins essentiels aux récits que les personnages masculins. Aubrey et Harrison (2004) ont quant à eux fait ressortir plusieurs différences entre les héros et les héroïnes, montrant que les personnages masculins sont souvent plus forts et plus importants, et donc, plus notables (voir la section 4).

Une autre question posée pendant les entrevues individuelles demandait de décrire ce que sont un homme et une femme. Tous les participants ont un peu été pris de court par cette question et aucun n'arrivait à y répondre aisément. Il est vrai que cette question n'avait pas de lien direct avec les questions précédentes et les participants n'avaient eu aucun indice qu'ils devraient parler de genre. Tous les participants ont eu de la difficulté à définir eux-mêmes les deux genres et j'ai senti qu'ils savaient qu'il s'agissait d'un sujet complexe et délicat. La principale réaction a été de se rabattre sur la définition de la société. Une fois qu'ils ont répondu selon les critères de la société, les mots choisis pour décrire les femmes étaient majoritairement plus négatifs (exemples : faible, stressée, émotive) et contenaient des aspects physiques stéréotypés tournant autour de la fragilité et de la beauté (exemples : gracieuse, délicate, désirable et sexy). La notion de maternité est également revenue dans plusieurs réponses. Dans le cas des hommes, les notions de force, de virilité, de domination et d'autorité étaient récurrentes. Cela s'est reflété dans l'écriture de scénario. Par exemple, le personnage principal du coloc-maker a été caractérisé comme leader, le personnage de Marc, un des candidats, a été défini comme compétitif et sportif, alors que pour les personnages féminins, la discussion de groupe a fait ressortir des termes comme « hystérique », « enceinte » et « amoureuse ». Cependant, les descriptions « hystérique » et « amoureuse » ont été abandonnées lorsqu'une participante s'est opposée à ces derniers.⁶ Lors des entrevues individuelles, elle est revenue sur cet incident disant qu'elle en avait assez de voir des personnages féminins n'être définis que par leurs relations amoureuses.

Ce choix de termes associés à un genre en particulier fait écho à ce qui a été abordé dans la section 4 sur la représentation des genres, soient l'hyperféminisation et l'hypermasculinisation. À force d'être exposés aux représentations des genres normatives dans les médias, les participants associent ces termes à des genres en particulier. Il est néanmoins pertinent de souligner que quelques stéréotypes ont été évités par les participants lors de l'écriture du scénario : ce sont deux hommes qui auraient fait la vaisselle et le personnage le moins loquace aurait également été masculin. Cependant, ironiquement, l'inversion de genre a ramené ces rôles à un genre féminin.

⁶ « Moi honnêtement ça me fait chier si notre premier personnage féminin on dit direct que c'est une hystérique » puis « Moi je ne suis pas forcément pour faire une *love story* ».

Il est malgré tout important de préciser que ce contournement était davantage guidé par des idées et des logiques scénaristiques plutôt que par la volonté de briser des stéréotypes.⁷

L'aspect des restrictions physiques par rapport au genre n'a pas été abordé lors de l'écriture du scénario puisque les participants étaient eux-mêmes les acteurs. Il n'y a eu à aucun moment des commentaires sur l'âge des personnages ni sur leur aspect physique. Il est aussi intéressant de relever que le film répond au test de Bechdel abordé dans la section 4.1. Cette réussite est entre autres due au fait que le nombre de personnages était paritaire, augmentant ainsi les chances d'avoir une conversation entre deux personnages féminins. De plus, comme il n'y avait pas de relation amoureuse au centre de l'action, les personnages féminins ont pu avoir une discussion sur d'autres sujets que sur les hommes. Cette réussite au test de Bechdel peut entre autres être attribuée à la parité présente dans le groupe de scénaristes/d'acteurs, dont la présence féminine a d'ailleurs contribué à faire vivre autre chose à un personnage féminin qu'une histoire d'amour.

5.2.2. L'inversion

L'annonce de l'inversion de genre après les deux séances d'écriture n'a pas eu d'impact notable sur les participants. Ils ont pris la nouvelle comme une contrainte supplémentaire, sans être choqués ou inquiétés. Leur absence de réaction marquée a permis au processus de création de ne pas être perturbé.

Lorsque la question de l'inversion fut abordée suite au visionnement de leur fiction, la majorité des participants ont trouvé que celle-ci n'avait rien changé dans la fiction. Seul le participant qui a joué Simon (le candidat trop amical initialement nommé Simone) a mentionné que son personnage et sa performance ont été teintés par l'inversion : l'acteur a dit avoir gardé en tête que son personnage était à la base une femme. Cela lui a par la suite donné l'impression que son personnage apparaissait féminisé à l'écran. D'ailleurs, son personnage était le seul qui avait une réplique d'un sujet purement féminin dans le scénario avant l'imposition de l'inversion de genre : les bienfaits de la *diva cup* dans sa vie. Durant les répétitions précédant les prises, le participant a

⁷ Les participants voulaient que ce soit le personnage compétitif qui insiste pour faire la vaisselle à tout prix afin de plaire au coloc-maker. Ils voulaient aussi que le moins loquace soit en couple avec le personnage le plus amical, une femme.

gardé la mention de la coupe menstruelle, en soulignant que cela avait changé la vie de sa blonde. Cependant, lors des prises, aucune mention de cet objet n'a été faite. Quoique la disparition de la coupe menstruelle de la fiction puisse être un élément influencé par l'inversion de genre, il m'est difficile d'en venir à cette conclusion, puisque le participant en faisait la mention dans les minutes précédant les prises. Comme il n'y avait pas de dialogues écrits, laissant ainsi beaucoup de place à l'improvisation, je penche davantage pour un oubli inconscient plutôt qu'une omission volontaire du sujet. On peut néanmoins se demander si l'oubli aurait eu lieu dans le cas où le personnage aurait été joué par une femme.

Le personnage de Simon a beaucoup fait rire les autres participants durant le tournage. À chaque nouvelle réplique, l'acteur jouant Simon sortait des phrases sur le poil d'alpaga, sur les plantes, sur les matelas d'éponges de mer recyclées qui faisaient rire ses comparses. Il démontrait également beaucoup d'empathie et d'écoute. Il est possible ici de voir que l'inversion de genre a eu un impact similaire à ce que décrivait Karlyn (2008) dans les comédies : les caractéristiques plus féminines d'un personnage masculin ont tendance à rendre les scènes et les situations plus drôles. Ainsi, voyant un homme agir avec beaucoup de convictions très écologiques, traits attribués davantage au genre féminin (Swim, Gillis et Hamaty 2019), la réaction des participants était de trouver Simon comique. Cela explique également l'impression que l'acteur a eue en percevant son personnage plus féminisé à l'écran.

Même si les participants n'ont pas décelé d'autres conséquences directes de l'inversion, j'ai pu de mon côté en observer quelques traces. La plus visible était celle de la confusion dans les pronoms. Deux personnages ont été principalement affectés par ce phénomène : la coloc-maker et le propriétaire. Dans le premier cas, un des participants avait beaucoup de difficulté, lors de sa réplique, à assigner le pronom « elle » à la coloc-maker, même si son prénom était dans la phrase (« *Il* est où, Andréa ? » versus « *Elle* est où, Andréa ? »). Dans le cas de la propriétaire, beaucoup, autant dans l'équipe technique que chez les participants, ont eu le réflexe de dire « *la* proprio », tel que dans le scénario original. Pour expliquer ce phénomène, je me réfère au témoignage d'une participante durant l'entrevue de groupe. Elle y mentionne avoir réalisé que, pour elle, le choix par défaut du pronom « il » pour parler d'un nouveau personnage était moins anodin qu'elle aurait pensé. Dans les faits, quand elle s'imaginait le personnage lors de l'écriture du scénario,

c'était un homme qu'elle voyait, puisque justement tout le monde utilisait le pronom « il », et ce, même si cela n'était que temporaire. Elle a également affirmé que, lorsque les participants ont décidé de transformer certains personnages en femmes, ce processus était plus difficile justement parce que ces personnages étaient déjà pour elle des hommes. Cependant, dans le cas du personnage de la propriétaire, le choix de son rôle a été plus réfléchi et plus justifié que les autres : les participants voulaient que ce soit une femme qui ait ce rôle afin d'équilibrer les personnages et afin d'avoir un personnage plus autoritaire de genre féminin. Puisqu'il s'agissait d'un acte conscient, le genre de la propriétaire a été étroitement lié à son personnage, d'où le fait que le pronom « elle » soit resté lors du tournage.

Alors que les participants ont trouvé que leur scénario était bien rendu dans le court-métrage, un changement important a été remarqué entre le scénario initial et le film. Dans le scénario, le personnage de Jason Doh (*le coloc-maker*) était initialement un homme en contrôle de la situation, un chef inné, alors que, suite à l'inversion, le personnage d'Andréa Doh (*la coloc-maker*) a été joué de manière beaucoup plus discrète et a laissé davantage de place et de contrôle aux personnages secondaires. La participante qui a joué ce rôle a dit avoir été incapable de tenir son rôle de leader, car, selon elle, ce n'était pas dans sa personnalité.⁸ Au début du tournage, l'actrice a mentionné qu'elle s'imaginait un homme lorsqu'elle pensait à son rôle. Dans ses premières scènes, elle a essayé d'avoir une voix plus grave et plus posée, caractéristique qu'elle associait à Jason Doh, mais elle a vite laissé tomber inconsciemment cette modification vocale. Son personnage s'est alors effacé de sa position de protagoniste principal⁹, pour faire un film où, selon les participants, il n'y a pas vraiment de personnage principal. Malgré la diversité des causes qui pourraient être à la source de ce changement, comme le fait d'avoir des acteurs non professionnels, ce changement de caractère pourrait également être une conséquence de la distribution du leadership dans la société selon les normes de genres, et par conséquent, de sa socialisation en tant que femme. Les femmes sont moins souvent en position d'autorité et occupent moins de postes de direction (Cognard 2009). La participante interprétant la coloc-maker a d'ailleurs mentionné lors du tournage qu'elle devait penser au personnage de Jason, et

⁸ Un acteur de profession n'a pas besoin de ressembler au personnage qu'il doit interpréter. Toutefois, comme les participants n'avaient pas d'expérience de jeu devant la caméra, ils puisaient dans leur personnalité et leur expérience personnelle pour interpréter leur personnage.

⁹ Le choix du titre a d'ailleurs fait l'objet d'hésitations entre *The Room "s"* et *Le Coloc-Maker*

non d'Andréa, pour comprendre comment son personnage pouvait avoir du leadership. Cela fait écho à la citation du documentaire *MissRepresentation* mentionnée plus tôt : « You can't be what you can't see » (Siebel 2011). N'ayant pas facilement en mémoire des modèles féminins qui pouvaient inspirer un rôle comme celui du coloc-maker, la participante a dû se rabattre sur des modèles masculins.

5.2.3. Apprentissages durant la création cinématographique

Les entrevues individuelles ont révélé quelques éléments pertinents quant à l'apprentissage de la fabrication des images. Premièrement, plusieurs participants ont exprimé leur appréhension face à leur incapacité à faire un film compréhensible. Cette interrogation est intéressante dans cet exercice de pédagogie par la création cinématographique puisqu'elle a poussé les participants à réfléchir sur le fonctionnement d'un film et sur les éléments importants dans la compréhension de celui-ci. Ces questionnements soulignent que les participants savaient que tous les films ne sont pas compréhensibles de manière spontanée et qu'il faut répondre à des standards et des règles cinématographiques afin qu'ils soient compris.

Dès la phase de l'écriture, les participants ont démontré une connaissance des codes cinématographiques en discutant comment montrer certains éléments à l'image et comment jouer avec les attentes des spectateurs. Ils avaient conclu que le rôle du coloc-maker et la présence du colocataire asocial devaient être des éléments de surprise. C'est pourquoi ils ont préféré que l'explication de leur relation commerciale soit dans la scène finale. Ils ont également parlé de plusieurs aspects techniques pour garder une ambiguïté autour de la situation initiale. Par exemple, pour la scène initiale, les participants voulaient instaurer un mystère autour du colocataire asocial, en faisant uniquement un plan de dos de celui-ci ou en faisant un plan rapproché de sa bouche parlant au téléphone, afin que les spectateurs ne puissent pas l'identifier.

Après le visionnement, tous les participants ont été satisfaits du résultat : le film était en effet clair et lisible. Il aurait été intéressant de demander aux participants s'ils avaient une idée de pourquoi leur film leur était intelligible afin de vérifier s'ils avaient remarqué que la fiction

répondait aux codes du langage cinématographique. Cependant, j'ai omis involontairement de creuser davantage cette piste. Il est néanmoins pertinent de remarquer que les participants ont décelé les pouvoirs du montage dans l'importance de la compréhension film. En effet, plusieurs ont souligné la qualité du montage et y ont attribué une partie de succès dans la clarté.

Grâce à leur expérience sur un plateau de tournage, les participants ont pu être témoins du mécanisme derrière la fabrication d'un film. Plusieurs ont affirmé avoir été surpris du nombre de prises qu'il fallait faire durant le tournage et du petit nombre de prises sélectionnées dans le montage final. De plus, les participants ont évoqué qu'en raison du grand nombre de prises, il leur était difficile d'imaginer à quoi pourrait ressembler le produit final. Ils se sont rendu compte que le choix des bonnes prises était important pour rendre le film compréhensible et agréable à regarder. Plusieurs participants ont remarqué le rôle du réalisateur et du monteur dans les décisions prises autant pour le tournage que pour le montage : c'était eux qui décidaient ultimement ce qu'ils voulaient montrer et comment ils voulaient le montrer et ce, peu importe le jeu des acteurs.

J'ai pu échanger avec un des participants cinq mois après le projet. Ce dernier m'a informé que, suite au projet, il voyait dorénavant les films comme une somme de fragments plutôt qu'une seule longue séquence unie. J'y vois un début de compréhension que les images sont créées et manipulées par quelqu'un qui additionne plusieurs éléments pour arriver à transmettre son message. Cela m'a motivée à contacter d'autres participants pour connaître les effets à long terme de mon exercice, mais je n'ai pas eu de réponses de leur part.

Un autre point pertinent dans le cadre de cette analyse est le rapport que les participants avaient avec le personnage de Théodora, qui accompagnait Simon lors de la visite. Il s'agissait du personnage avec le moins de répliques proportionnellement à sa présence dans l'histoire. Sur le plateau de tournage, c'est devenu un sujet de plaisanterie parmi les participants et plusieurs remarques ont été faites sur le point que sa seule réplique pourrait être : « J'accompagne juste Simon ». Durant le tournage, la participante semblait penser qu'elle avait un rôle très effacé et que son personnage ne paraîtrait pas beaucoup dans la fiction. À la grande surprise de tous, la présence à l'image de Théodora était très ressentie dans le film, et ce, même s'il était peu

volubile. Les participants ont compris que la prise de parole n'est pas le seul moyen d'avoir de l'importance dans un film, mais que le jeu, le montage et les cadrages pouvaient également accentuer l'importance de certains éléments.

La gestion des lieux a également été soulignée par quelques participants. Ils ont fait la remarque comme quoi, alors qu'une scène était en train d'être filmée, certains étaient « cachés derrière le mur ». Une autre participante a exprimé sa réalisation qu'il était possible de tricher les plans par rapport aux lieux réels. Par exemple, elle remarquait que durant certaines scènes avec peu d'acteurs, les autres acteurs étaient derrière la caméra en train d'observer la scène et que, derrière la caméra, le plateau de tournage était rempli de matériel. Rien de cela ne paraît dans le film final et, comme elle a dit : « on ne voit pas le *stage* ». Ce constat démontre que les participants ont réalisé à quel point les mondes devant et derrière la caméra sont différents.

Une participante a parlé du côté réaliste du cinéma. Comme abordé dans la section 3.1, il y a un lien étroit entre une image et l'impression de réalité. Cette participante a expliqué qu'elle aussi avait tendance à lire littéralement les films. Suite à sa participation à l'exercice, elle a réalisé à quel point un film est « construit ». En effet, comme mentionné avec Metz (1991) à la section 4.2, les spectateurs ont tendance à oublier qu'il y a des producteurs d'images derrière les films, ce qui donne l'impression que les images parlent d'elles-mêmes. Grâce à la participation à une création cinématographique, l'idée que les images sont des constructions issues d'un long processus de décisions et de choix s'est concrétisée dans l'esprit de cette participante.

5.3.Apprentissage par rapport à l'influence des images

Lors de l'entrevue qui a suivi l'écriture du scénario, tous les participants ont répondu de manière affirmative à la question « les images ont-elles un impact sur toi ? ». La manière dont les images influençaient les participants était variable. Alors qu'une participante a mentionné que les images jouaient sur ses émotions (ce qui fait référence au *reptilian-core* d'Apkon (2013) dans la section 3.1), quelques autres participants ont indiqué que les images influençaient leurs goûts, leur manière de parler dans une autre langue (par exemple, prendre l'accent britannique pour parler anglais), leurs tics ou encore les lieux où planifier leur prochain voyage. Ces imitations

seraient des exemples d'activation des neurones miroirs (Iacoboni 2008 ; Apkon 2013). Une participante a aussi répondu que les images élargissaient sa vision et sa compréhension du monde, mais n'avaient pas d'impact moralisateur sur elle, alors qu'une autre participante savait que les images avaient un impact sur elle, même si elle ne s'en rendait pas compte. Il aurait été intéressant de poser la question durant les entrevues pour savoir si les participants savaient pourquoi les images les influençaient, mais j'ai réalisé le potentiel de cette avenue de réflexion qu'une fois l'entrevue terminée. Suite à ces réponses, je conclus que les participants sont conscients que les images laissent une trace dans leur vie, mais aucun des participants n'a mentionné les processus de l'influence des images, que ce soit par le montage ou par des biais cognitifs. Aucun n'a non plus mentionné l'étendue de l'influence des images dans l'établissement et le maintien des normes sociétales et des stéréotypes. Par exemple, ils ont remarqué qu'ils préféraient les personnages masculins sans pour autant comprendre cette préférence. Il y a des pistes de réflexion (comme la parité obligée du projet), mais il y a encore du chemin à faire, et un meilleur accompagnement autour du projet et des discussions plus orientées auraient pu mieux leur faire comprendre l'ampleur de l'influence des images.

Durant cette même entrevue, un des participants a fait une distinction intéressante entre deux types d'images. Selon lui, il y a premièrement des séries et des films plus « poussés » qui mettent un enjeu précis en relief (par exemple un documentaire sur les enjeux climatiques). Deuxièmement, il existe des séries qu'un spectateur peut simplement regarder pour se divertir (par exemple une série comme *Friends*). Selon lui, les programmes de type *Friends* qui ne cherchent pas à revendiquer quelque chose ont moins d'impact sur lui que les images des séries « poussées », qui traitent d'enjeux et cherchent explicitement à influencer les spectateurs. Autrement dit, il existe pour lui « des séries que tu regardes juste pour regarder », sans qu'elles aient d'influence ou d'impact dans sa vie. Devant ce type d'image, il peut alors mettre son cerveau sur le pilote automatique et profiter des images pour se changer les idées et pour se détendre. Ce témoignage est particulièrement intéressant pour mon projet puisque, comme il a été démontré durant ce mémoire, toutes les images, qu'elles soient sérieuses ou pas, réfléchies ou moins réfléchies, sont fabriquées par quelqu'un. Toutes les images sont construites à partir de signes encodés que le spectateur doit lire, déchiffrer et comprendre. La lecture d'une image, sans la présence de pensée critique, pourra alors être facilement intériorisée par le spectateur, surtout

s'il est souvent exposé à un même message. C'est entre autres par ce processus que se maintiennent les stéréotypes. Le fait qu'un participant pense qu'il y a un type d'images devant lesquelles il n'a pas besoin de réfléchir témoigne d'une position de spectature pouvant être partagée par plusieurs. Ce genre d'impression est justement ce que la littérature visuelle et la pensée critique peuvent contribuer à déconstruire.

5.3. Les critères de Meyrowitz et les suggestions de Buckingham — un retour

Dans la section 1.2., j'ai exposé les trois axes proposés par Meyrowitz (1998) selon lesquels il est possible d'instruire sur les médias : l'axe du contenu, l'axe de la grammaire visuelle et l'axe du médium. L'axe du médium nécessite de comprendre que chaque médium modifie la manière dont le message va être transmis et compris. Par exemple, Meyrowitz (1998) explique que le choix du moyen de communication va grandement influencer le type de message qui va passer : les personnes préfèrent faire un entretien d'embauche en personne, mais recontacter un ancien amour par écrit. Même si mon projet était sur un seul médium, le cinéma, il n'en reste pas moins que les participants sont passés par le texte écrit pour composer leur histoire. Plusieurs fois durant l'écriture, certains participants ont fait la remarque qu'il y avait trop de détails sur les personnages et que cela ne paraîtrait pas dans le film (par exemple les métiers des personnages). Néanmoins, d'autres participants jugeaient qu'il était pertinent que ces détails soient abordés lors de l'écriture puisqu'ils permettaient de mieux comprendre les personnages et d'imaginer plus facilement leurs réactions face à différentes situations. Cela témoigne d'une conscience de la part de certains participants qu'il y a des différences dans ce que peut contenir un scénario et ce que le film peut montrer, et du lien entre les deux.

Pour ce qui est de l'axe de la grammaire visuelle, j'ai constaté un apprentissage significatif chez mes participants. Selon Meyrowitz (1998), la grammaire visuelle permet de comprendre que chaque médium a son propre langage et nécessite une compréhension du fonctionnement du médium. Grâce à leur participation active dans la création cinématographique, les participants ont développé des connaissances plus concrètes du processus de création des images d'un film. Ils ont compris l'importance et l'implication du montage, ont réalisé que chaque scène nécessite

énormément de prises, et ont remarqué que le créateur d'images contrôle ce qu'il veut faire dire aux images. Par exemple, alors que le personnage de Théodora était assez effacé dans l'histoire initiale, par le montage et le cadrage, la présence de ce personnage est ressentie dans le film. Pareillement, l'actrice qui a joué la colocataire asociale trouve que son personnage passe à l'image pour quelqu'un de beaucoup plus bizarre et *creepy* que selon l'écriture initiale et ses intentions de jeu. Elle a attribué cet effet à la mise en scène et aux cadrages, qui montraient toujours le personnage en retrait ou caché.

Pour ce qui est de l'axe de contenu, les participants n'y ont pas porté grande attention. Ils ont brièvement discuté durant l'écriture du scénario du choix du message à transmettre par le film, mais rien n'a été décidé. De plus, durant le visionnement, aucun participant n'a mentionné le contenu du film, puisque les participants connaissaient l'histoire.

En ce qui concerne les suggestions de Buckingham (2003) par rapport à la littératie des médias, celui-ci les a regroupés selon quatre catégories : la production, le langage, la représentation et le public (voir le tableau 2 dans la section 1.3). Grâce à leur collaboration dans la création de la fiction, les participants ont pu voir et donc mieux comprendre et intégrer la notion que les images sont fabriquées. Cependant, comme le film n'avait pas d'intérêts économiques ou commerciaux, les participants n'ont pas pu approfondir leur compréhension du rôle important de l'industrie dans la production des images. Ainsi, ils n'ont pas eu à créer un film avec des objectifs financiers, cherchant à plaire à un public cible ou à répondre aux exigences des producteurs. La fiction créée dans cet exercice a été réalisée pour un public privé, sans ambition de diffusion. Comme le film avait comme public cible les participants eux-mêmes et leur entourage, ceux-ci ne s'attendaient pas à un produit de grande qualité et ont été surpris sur cet aspect. Un participant a même affirmé que c'était pour lui un résultat « professionnel ». Quant au langage cinématographique, les participants ont compris l'implication du montage et du cadrage pour rendre les images fluides et compréhensives. Pour ce qui est de la représentation, le témoignage d'une des participantes illustre bien l'apprentissage à ce propos :

On a souvent tendance à regarder un film se disant que, tu sais, il y a un côté réaliste dans le cinéma. On y croit. Mais en fait, tout ça, c'est de la construction. C'est vraiment des gens qui font des choix de plans. Là par exemple, il y a plein de scènes, si tu avais décidé de monter différemment, il y a plein de plans qui voudraient dire autre chose [...] Ça fait réfléchir sur le cinéma et sur ce que l'on

nous montre. Et ça nous fait prendre de la distance avec leur réalité [...] et leur vérité.

Ces paroles expriment une prise de conscience que les images, malgré qu'elles prétendent être une copie du monde réel, sont des créations derrière lesquelles se dissimule tout un processus créatif et décisionnel qui cherche à passer inaperçu dans le produit final.

5.4. Conclusions personnelles face à mon exercice pédagogique

Ce projet, même s'il était un exercice pédagogique d'abord pour mes participants, l'a également été pour moi-même. J'ai voulu faire réaliser à mes participants qu'il y avait un problème dans la représentation des genres à l'image de la culture populaire. J'ai pensé que le principe d'inversion des genres serait un bon moyen, puisque, en mettant un genre dans la peau de l'autre, il serait alors possible de voir comment des caractéristiques et des actions qui ne semblent pas genrées le sont quand un autre genre les interprète. *Majorité opprimée* (Eléonore Pourriat 2010), *Mecs Meufs* (Liam Engle 2013) et *Stereo* (Ella Fields 2017) sont quelques exemples de courts-métrages utilisant l'inversion et qui m'ont inspiré. Par l'inversion de genre, ces films ont réussi adroitement à aborder le problème de la représentation des genres. Cependant, ces films diffèrent de mon projet, car leurs scénarios ont été délibérément axés sur les stéréotypes des genres et l'histoire tourne presque exclusivement autour des différences entre les hommes et les femmes. Le message que ces films essaient de passer sur la performativité est très évident, quasi spectaculaire. De mon côté, je cherche à faire prendre connaissance des stéréotypes que les participants avaient eux-mêmes écrits dans le scénario. Ainsi, ceux-ci ont davantage été subtils, mais comme ils ont été créés par les participants, j'espérais stimuler une réflexion critique plus intime sur ces enjeux

Après réflexion et après la rédaction de ce mémoire, je considère avoir surestimé l'importance des genres dans un scénario où la question ne serait pas abordée de manière frontale. J'espérais que les participants créeraient un scénario avec des personnages plus stéréotypés, ce qui aurait pu résulter dans une prise de conscience que les stéréotypes de genre sont inscrits très fortement dans les schèmes de pensée. Je réalise qu'en leur laissant carte blanche sur tous les aspects du

scénario, les chances qu'ils choisissent un récit où les genres sont importants étaient restreintes. Même si la différence dans la performativité des genres est présente dans les détails, le temps alloué à l'écriture du scénario et au tournage n'était pas suffisant pour leur permettre de créer des personnages assez détaillés pour jouer avec la question des genres. Néanmoins, quoique quelques stéréotypes de genre aient été mentionnés dans le processus d'écriture, peu ont été conservés dans le scénario final. Ainsi, les personnages n'étaient pas aussi genrés que je l'avais prédit. J'aurais pensé que des personnes qui seraient peut-être moins exposées à ces questions que moi auraient plus tendance à se réfugier dans les stéréotypes lors de la création de nouveaux personnages. Les descriptions des personnages m'ont ramené vers des attentes plus réalistes.

Comme le sujet des genres n'a pas été abordé comme je l'avais prévu, il en résulte que les participants ont moins appris que je ne l'avais espéré sur la représentation des genres et en sont venus à peu de conclusions par eux-mêmes. La majorité des faits sur l'implication des genres et de l'inversion que j'ai dénoté dans l'analyse précédente n'ont pas été remarqués par mes participants. Ainsi, j'en conclus qu'une simple application de l'inversion de genre n'est pas suffisante pour faire prendre conscience de l'inégalité dans la représentation des genres et de faire émerger une pensée critique face à ces enjeux. Il serait judicieux à l'avenir d'offrir un meilleur accompagnement sur ce sujet, notamment durant la discussion suite au visionnement.

Selon moi, une des raisons pour laquelle l'inversion a eu moins d'impact qu'anticiper est le fait que les personnages ont passé peu de temps avec leur genre initial. Comme l'annonce de l'inversion a été faite tout de suite après l'écriture du scénario, le changement de genre n'a pas altéré de manière significative les personnages nouvellement créés. Cela a eu comme effet que les participants, pour la plupart, ont rapidement oublié le genre initial de leur personnage avant le début du tournage. Afin que les personnages soient plus imprégnés de leur genre initial, une alternative aurait été de jouer le scénario une fois avant l'inversion et une fois après l'inversion. Ainsi, le genre de chaque personnage aurait été complètement associé à ce dernier, et une inversion aurait eu davantage d'effets. Il aurait été possible de constater l'évolution et les changements dans les caractéristiques des personnages selon leur genre et voir si des personnages auraient plus ou moins d'importance suite à l'inversion. Cependant, la complexité et la longueur du scénario n'ont pas permis de faire deux tournages.

J'ai néanmoins pu constater plusieurs réalisations faites par les participants sur la fabrication d'images. C'est pourquoi, que ce soit sur la gestion des espaces devant et derrière la caméra, sur l'importance du cinéaste et du montage, sur le nombre de prises pour chaque scène, sur les cadrages ou encore sur le processus de réalisation d'un film, je peux conclure que la création cinématographique a été un outil pédagogique pertinent pour la littératie visuelle. Même si plusieurs aspects restent à travailler afin de rendre cet exercice plus efficace, la présente exploration des capacités pédagogiques de la création cinématographique a permis à des personnes n'ayant jamais fait de cinéma d'entrer dans le monde de la fabrication des images et de comprendre son fonctionnement. Afin de maximiser cet apprentissage, il serait raisonnable, tout comme pour les questions de genre, de prendre davantage le temps pour expliquer tout ce dont il a été discuté dans les sections précédentes. Ainsi, à la fin de l'exercice, une discussion faite avec les participants portant sur les mécanismes de manipulation et d'influence utilisés par les créateurs d'images pourrait enrichir l'aspect pédagogique de l'exercice. En pointant directement les mécanismes et les stratégies qui usent des biais cognitifs, cela ajouterait de la justesse à leur perception des images, leur offrant ainsi de meilleures bases pour l'émergence de la pensée critique.

5.5. Création — *Des Hommes, des femmes et un scénario*

La création cinématographique qui accompagne ce mémoire est un documentaire fait à partir de l'expérience pédagogique présentée plus haut. Le matériel filmé pour ce dernier comprend les deux périodes d'écriture du scénario, la fiction *The Room "s"*, des images du tournage ainsi que les entrevues individuelles et en groupe. Avec ce matériel, j'ai créé un film documentaire qui suit le cheminement des participants dans la création des personnages, tout en exposant l'impact qu'a eu ce projet sur leur perception et leur compréhension des images cinématographiques.

La structure du montage de mon documentaire a pour objectif de faire plonger les spectateurs dans l'exercice pédagogique afin qu'eux aussi, suivant le cheminement et les réflexions des participants du projet, comprennent le processus de création des images. Comme pour la participante citée dans la section 5.3 qui témoigne que le projet lui a fait réaliser que les images sont construites et qu'il faut prendre une « certaine distance avec leur réalité et leur vérité », j'ai

cherché à faire prendre un cheminement réflexif semblable aux spectateurs de ma création. Le but était de leur faire comprendre que les images sont des objets fabriqués derrière lesquelles se cache un processus décisionnel complexe. En suivant l'axe précis de la représentation des genres, j'ai cherché à susciter des questionnements chez les spectateurs et susciter réflexion critique lors de futures expositions aux genres dans les images.

Le documentaire est majoritairement linéaire : je présente d'abord l'exercice puis les participants discutent pour créer une histoire. Lorsqu'ils arrivent au stade de la création des personnages, le documentaire présente alors des images de la fiction. Chaque personnage est présenté avec des plans de lui tiré de la fiction, et il y a un va-et-vient entre les voix des participants qui discutent du personnage lors de l'écriture du scénario et le son intradiégétique de la fiction. Il est donc possible de constater comment les participants avaient imaginé le personnage et voir ce qu'il est devenu dans la fiction. Cependant, reproduisant l'expérience des participants qui ne savaient pas qu'une inversion de genre aurait lieu, j'ai décidé de plonger aussi les spectateurs dans une certaine confusion lors de la présentation des premiers personnages de la fiction en abordant l'inversion de genre seulement à la moitié de mon documentaire. Ainsi, les spectateurs, lors de la présentation du *coloc-maker*, du colocataire asocial, de la propriétaire et de l'étudiante en littérature, se retrouvent sans le savoir devant des personnages dont le genre a été inversé. Le va-et-vient entre le son de la discussion (préinversion) et celui de la fiction (post-inversion) accentue cette confusion. Cela a comme effet de créer un décalage entre le son et l'image puisque les genres des pronoms et les noms des personnages ne correspondent pas : alors que les participants parlent d'*un* coloc-maker, qu'ils utilisent le pronom « il » et des adjectifs au masculin, le spectateur du documentaire voit apparaître une femme à l'image. Cette discordance est expliquée vers le milieu de ma création, lorsque j'aborde la représentation des genres au cinéma. C'est seulement à ce moment que je dévoile l'utilisation de l'inversion de genre, expliquant que les personnages ont subi un changement de genre une fois l'écriture du scénario terminé.

Je souhaite que le spectateur s'interroge sur l'effet que la confusion des genres a eu sur lui et pour qu'il voit d'un œil différent les personnages présentés par la suite. J'espère que ce décalage et cette déstabilisation poussent le spectateur à user de pensée critique devant les images et à questionner la représentation des genres et les normes y étant associées. Ainsi, par ma création, je

cherche à exploiter les capacités du cinéma comme outil pédagogique pour la littératie visuelle à deux niveaux : en présentant l'exercice de création cinématographique qui suit des participants ayant eux-mêmes des prises de conscience ; et en usant moi-même de différents procédés et stratégies de montage (notamment la superposition visuelle et sonore) afin de pousser les spectateurs à faire leur propre prise de conscience.

Conclusion

Déjà, à l'époque des philosophes grecs, l'image était au centre des réflexions (Joly 1994) : pour Platon, elle est trompeuse et détourne la vérité, alors que pour Aristote, elle instruit et mène vers la connaissance (Ardon 2002, p. 45). Toute image est une représentation qui utilise une structure et des règles qui lui appartiennent et : « ce n'est qu'en repérant, puis en analysant ces règles, que nous pourrions mieux comprendre l'image » (Ardon 2002, p. 48).

Dans ce mémoire, j'ai voulu exposer la complexité de l'influence des images. J'ai aussi présenté les notions de littératie visuelle et de pensée critique comme moyen de transformer l'impact des images chez les spectateurs en plus de les outiller contre la manipulation et la désinformation par rapport aux médias visuels. L'éducation à l'image permet de mettre en place des schèmes de la pensée critique, offrant une protection mentale contre les biais exploités par l'industrie visuelle. Pour ce faire, il faut enseigner comment les images sont créées, comment elles répondent à des codes cinématographiques, à quels biais cognitifs elles sont soumises, et comment leur perception peut être influencée par le montage. Par mon projet de maîtrise, j'ai exploré les capacités du cinéma en tant qu'allié contre l'analphabétisme visuel. C'est dans cette perspective que j'ai créé un exercice pédagogique qui cherchait à faire plonger des néophytes dans le monde de la création cinématographique.

Le but de mon projet était de voir si la vision de mes participants par rapport aux images, en particulier en ce qui concerne la représentation des genres, allait évoluer à la suite de leur introduction au monde cinématographique. Mon exercice était avant tout exploratoire et avait des fins artistiques plutôt que scientifiques et quantitatives. Mes entrevues étaient certes guidées par les réflexions qui ont émergé de ma recherche, mais il s'agissait moins d'une collecte de données

objective que de discussions visant à récolter des impressions. Néanmoins, mes observations constatent un apprentissage significatif suite à la participation à l'exercice. Cet apprentissage se voit particulièrement du côté de la fabrication des images. Les participants ont notamment compris tout le processus qui se cache derrière la production d'un film, ils ont relevé l'importance décisionnelle du réalisateur, du cadreur et du monteur et ils ont réalisé qu'un film, même lorsqu'il cherche à être le plus réaliste possible, est l'aboutissement de longues réflexions et de choix faits par un groupe de personnes voulant transmettre quelque chose. En ce qui concerne la représentation des genres, les participants ont entre autres constaté à quel point ils étaient, eux aussi, biaisés lors de la création de personnages féminins, surtout quantitativement parlant. Cependant, même si elle constitue un élément initial intéressant pour faire émerger une réflexion critique, l'inversion à elle seule n'a pas eu l'impact espéré pour faire apparaître une pensée plus critique envers la représentation des genres chez mes participants. Des discussions plus orientées sur ce sujet enrichiraient la question des représentations des genres et rendraient cet exercice de littératie visuelle plus complet.

Plusieurs participants ont déploré le manque de temps pour développer le projet, que ce soit pour l'écriture du scénario ou pour le tournage. Les participants n'ont pas pu écrire les dialogues et, durant le tournage, leurs interventions côté cadrage et côté choix de plan ont été assez limitées. Si l'exercice était à refaire, je pencherais plutôt vers des binômes qui devraient écrire une très courte scène (2 minutes). Avec de telles contraintes sur le nombre de personnages et la durée du court-métrage, les participants pourraient plus facilement communiquer leur idée. De plus, n'avoir qu'à créer deux personnages permettrait de mieux les travailler. La brièveté du scénario permettrait aussi de le jouer à plusieurs reprises, notamment une fois sans inversion des genres puis une deuxième fois avec. De cette manière, une différence dans l'interprétation d'un personnage pourrait être un meilleur indicateur des conséquences de l'inversion des genres. Dans un futur exercice, il serait par ailleurs intéressant de poser des questions directement liées aux concepts et suggestions de Meyrowitz (1998) et Buckingham (2003) afin d'évaluer les acquis et les progrès faits durant l'exercice pédagogique quant à la littératie visuelle.

Même si ce mémoire traite principalement des images et du cinéma, le développement de la pensée critique ne saurait être restreint à ce seul média. Notre société devient de plus en plus

complexe sur le plan de la communication. C'est pourquoi un nouveau concept de littératie est récemment apparu dans la littérature, la littératie multimodale :

[...] rarely, if ever, do we encounter visual images all by themselves. The visual images we encounter are most often experienced as multimodal ensembles, a type of text that combines written language, design elements, and visual images. Museum displays, picture books, magazines, cookbooks, advertisements, and newspapers all combine visual images with written language and design elements into multimodal ensembles. (Serafini 2014 p. 2)

Un individu, afin d'être fonctionnel dans la société actuelle, doit entre autres pouvoir lire des textes écrits, comprendre les images, être à l'aise avec l'utilisation des technologies et savoir naviguer sur le web. Certains auteurs prédisent d'ailleurs que le futur de la littératie est plutôt dans cet univers numérique, avec la littératie des données (*data literacy*) et la littératie algorithmique (*algorithmic literacy*) (Serafini 2014 ; Apkon 2003). Un des enjeux de la navigation sur internet est l'aptitude à faire la distinction entre un contenu informationnel et un contenu publicitaire, ce qui demande au « récepteur une participation active dans le décodage des messages » (Dahl 2010, p. 7). L'objectif de la littératie est que chaque individu prenne des décisions éclairées basées sur son environnement et qu'il comprenne que plusieurs processus cognitifs interviennent dans sa gestion de l'information reçue. C'est pourquoi ce concept doit sans cesse évoluer avec les moyens de communication créés par la collectivité. La pensée critique est essentielle pour naviguer sainement dans notre société contemporaine : son application à notre vie peut sembler difficile, mais il vaut la peine de la pratiquer afin qu'elle devienne un mode naturel de pensée.

*Once upon a time there was an inventive fish, who
discovered water.
– Pocock 1915, p. 335*

Bibliographie

- Alzahrani, Fahad. 2016. « The portrayal of women and gender roles in films ». *International Journal of Scientific & Engineering Research*, vol. 7, n° 4 (avril), p. 533–534. <https://www.ijser.org/researchpaper/The-portrayal-of-Women-and-Gender-Roles-in-Films.pdf>.
- Apkon, Stephen, et Martin Scorsese. 2013. *The age of the image: Redefining literacy in a world of screens*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
- Ardon, Sylvie. 2002. *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire : rapport de recherche bibliographique*. Lyon : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. <http://enssib.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbardon.pdf>.
- Aslam, Salman. 2019. « Facebook by the numbers : Stats, demographics & fun facts ». *Omnicores Agency*. <https://www.omnicoreagency.com/facebook-statistics/>.
- Aubrey, Jennifer Stevens, et Kristen Harrison. 2004. « The gender-role content of children's favorite television programs and its links to their gender-related perceptions ». *Media Psychology*, vol. 6, n° 2, p. 111–146.
- Avgerinou, Maria. 2009. « Re-Viewing visual literacy in the "bain d'images" era. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, vol. 53, n° 2, p. 2834.
- Baker, Kaysee Anne, et Arthur Raney. 2007. « Equally super ? : Gender-role stereotyping of superheroes in children's animated programs ». *Mass Communication & Society*, vol. 10, n° 1, p. 25–41.
- Bamford, Anne. 2003. *The visual literacy white paper*. Sydney : Adobe Systems Incorporated.
- Barthes, Roland. 1960. « Civilisation de l'image ». *Recherches et débats du centre catholique des intellectuels français*, cahier n° 33 (décembre).
- Barthes, Roland. 1963. « L'activité structuraliste ». *Lettres nouvelles*, février, p. 71-81.
- Barthes, Roland. 1964. « Éléments de sémiologie ». *Communications*, n° 4, p. 91–135.
- Beauvoir, Simone de. 1949. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- Bernays, Edward. [1923] 2015. *Crystallizing public opinion*. New York : Liveright Publishing Corporation.

- Boers, Elroy, Mohammad Afzali, Nicola Newton et Patricia Conrod. 2019. "Association of screen time and depression in adolescence". *JAMA Pediatr*, vol. 173, n° 9, p. 853–859.
- Boisvert, Jacques. 1999. *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Montréal, Canada : Pearson ERPI.
- Bordwell, David. 1986. *Narration in the fiction film*. London : Routledge.
- Branigan, Edward. 1985. « The point-of-view shot ». Dans *Movies and methods : An anthology*, vol. 2, p. 672–690. Éd. Bill Nichols. Berkeley: University of California Press.
- Brown, Jane D., Carolyn Tucker Halpern, et Kelly Ladin L'Engle. 2005. « Mass media as a sexual super peer for early maturing girls ». *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, vol. 36, n° 5, p. 420–427.
- Buckingham, David. 2003. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK : Malden, MA : Polity.
- Buckingham, David. 2010. « Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media ? ». Dans *Digital Literacies*, p. 73–89, New York : Peter Lang Publishing.
- Cabu, et Laurent Gervereau. 2004. *Le monde des images : comprendre les images pour ne pas se faire manipuler*. Paris, France : Robert Laffont.
- Calvert, Sandra L., Tracy A. Kondla, Karen A. Ertel, et Douglas S. Meisel. 2001. « Young adults' perceptions and memories of a televised woman hero ». *Sex Roles*, vol. 45, n° 1/2, p. 31–52.
- Chartrand, Suzanne-G., Judith Émery-Bruneau, et Kathleen Sénéchal. 2015. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. 2e éd. Québec : Didactica. <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>.
- Chideya, Farai. 1991. « Surely for the spirit, but also for the mind ». *Newsweek*, 2 décembre, p. 61.
- Child, Ben. 2015. « Average age-gap between male/female romantic movie leads in only four years ». *The Guardian*, 2 juin. <https://www.theguardian.com/film/2015/jun/02/average-age-gap-between-malefemale-romantic-movie-leads-is-only-four-years>.
- Cognard, Alain. 2009. *Un petit pas pour la femme, un grand pas pour l'humanité*. Montréal : Michel Brûlé.
- Conseil du statut de la femme. 2010. *Étude : entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. Dirigé par Marie-Andrée Allard, Québec : Conseil du statut de la femme. <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/etude-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>

- Constine, Josh. 2018. « *Instagram hits 1 billion monthly users, up from 800M in September* ». *TechCrunch*. <https://techcrunch.com/2018/06/20/instagram-1-billion-users/>.
- Côté-St-Laurent, Andrée-Anne. 2019. « Préserver son bien-être dans un univers numérique ». *Radio-Canada*. 6 mai. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1167854/bien-etre-numerique-technologie-anxiete-depression-dependance-reseaux-sociaux-jeunes-adolescents>.
- Coyle, Jake. 2017. « Seulement 7 % des films les plus lucratifs ont été réalisés par des femmes ». *Le Devoir*. 13 janvier. <https://www.ledevoir.com/culture/cinema/489120/cinema-7-des-films-les-plus-lucratifs-ont-ete-realises-par-des-femmes>.
- Dahl, Audrey. 2010. « Savoir lire les médias sans savoir lire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Concordia University. <https://search.proquest.com/docview/807621611/abstract/3A773716C8204338PQ/25>.
- Décarie, Kim. 2011. « L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- Dionne, Liliane. (2007). « Apprendre à lire, à écrire et à parler de sciences : un modèle pour guider la croissance d'une communauté d'apprentissage didactique ». *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 2, n° 1. <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/Notrerevue/volume2numero2.htm>
- Dolan, Josephine, et Estella Tincknell. 2013. *A report to the labour commission on older women : Representing older women in the media : The key issues*. Bristol : University of the West of England. <http://eprints.uwe.ac.uk/21953/3/Labour%20Commision%20Media%20-%20final.pdf>.
- Dufrenne, Mikel. 1953. *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Tome 1. Paris : PUF.
- Du Mays, Danny, et Monique Bordeleau. 2015. « Les activités sédentaires chez les jeunes : qui les pratique et quelle en est l'évolution depuis 2007 ? ». *Zoom Santé*, n° 50 (avril), p. 1-8.
- Eco, Umberto. 1985. « Articulations of the cinematic code ». Dans *Movies and methods : An anthology*, vol. 2, p. 592. Éd. Bill Nichols. Berkeley : University of California Press.
- Feagin, Susan. 1999. « Time and timing ». Dans *Passionate views : Film, cognition, and emotion*, p. 168–179. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Filion, Julie. 1996. « Le problème de la censure sur internet ». *Cursus*, vol. 2, n° 1 (automne). <http://cursus.ebsi.umontreal.ca/vol2no1/filion.html>
- Foucault, Michel. 1973. *Ceci n'est pas une pipe*. Montpellier : Fata Morgana.

- France. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social ; Ministère des droits des femmes et Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt. [2018] 2013. *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013/2018*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_e_galite_FG_241170.pdf
- Galan, Leslie. 1986. « The use of subjective point of view in persuasive communication ». Mémoire de maîtrise, Philadelphia, Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.
- Gheerbrant, Alain, et Jean Chevalier. 1998. *Dictionnaire des symboles*. Paris : Bouquins.
- Good, Howard. 2008. *Girl reporter: Gender, journalism, and the movies*. Lanham : Scarecrow Press.
- Gramsci, Antonio. 1971. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. London : Lawrence & Wishart.
- Greenfield, Patricia Marks. 1984. *Mind and media : The effects of television, video games, and computers*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Gully, Helene. 2017. « Les moins de 20 ans, de plus en plus consommateurs de numérique ». *Les Echos*. Paris. 9 janvier.
<https://search.proquest.com/docview/1856731401/citation/FDFC5F3A00A24C66PQ/48>.
- Hall, Stuart. [1973] 2017. « Encoding and decoding in the media discourse. Stencilled Paper, n° 7, Birmingham, CCS 1973 ». Dans *Identités et cultures : politiques des cultural studies*, p. 251-268. Éd. Maxime Cervulle. Paris : Éditions Amsterdam.
- Réalisatrices équitables. 2016. *Mémoire : la présence et la représentation des femmes dans les médias*. Rédigé par Isabelle Hayeur. <https://realisatrices-equitables.com/wp-content/uploads/2016/02/memoire-presence-representation-femmes-medias-2016.pdf>
- Hidalgo, Santiago. 2015. « The possibilities of 'film consciousness': A formulation in search of a theory ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Hitchcock, David. 2018. « Critical thinking ». *Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford University : Metaphysics Research Lab.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>
- Iacoboni, Marco. 2008. *Mirroring people : The new science of how we connect with others*. New York : Picador.
- Joly, Martine. 1994. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.

- Karlyn, Kathleen Rowe. 2008. « Comedy, melodrama, and gender : Theorizing the genres of laughter ». Dans *Screening Genders*, p. 155–169. Éd. Krin Gabbard et William Luhr. New Brunswick, New Jersey and London : Rutgers University Press.
- Kellner, Douglas. 1995. *Media culture. Cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern*. London and New York : Routledge.
- Kellner, Douglas. 2002. « Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education ». Dans *Silicone Literacies*, éd. Ilana Snyder. London : Routledge.
- Kellner, Douglas. 2003. *Media spectacle*. London and New York : Routledge.
- Kellner, Douglas, et Jeff Share. 2007. « Critical media literacy is not an option ». *Learning Inquiry*, vol. 1, n° 1 (avril), p. 59–69.
- Kenrick, Douglas T. 2018. « Why are older Hollywood actors paired with such young women ». *Psychology Today*. 13 février. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/sex-murder-and-the-meaning-life/201802/why-are-older-hollywood-actors-paired-such-young-women>.
- Kerns, Tony. 2015. « Movie age gaps : Older men, younger women (list) ». *92.9nin*. 4 juin. <https://929nin.com/movie-age-gaps-older-men-younger-women-list/>.
- Kon, Philantha Sue-Hwa. 2001. « Girl health, girl power: Representations of ‘girl’ health issues in contemporary mass media and the effect of the media on girls’ health behaviors ». Thèse de doctorat, Californie, University of Southern California. <http://search.proquest.com/docview/250970993/abstract/4C9FE1CDEBDF473DPQ/3>.
- Kumar, Keval J. 1992. « Une nouvelle définition des objectifs : réflexions venues de l’Inde ». Dans *L’Éducation aux médias dans le monde : nouvelles orientations*. Londres, Angleterre : British Film Institute; Paris, France : CLEMI : UNESCO.
- Laborde, Barbara. 2017. *De l’enseignement du cinéma à l’éducation aux médias : trajets théoriques et perspectives pédagogiques*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- La Borderie, René. 1997. *Éducation à l’image et aux médias*. Paris : Nathan.
- Landry, Normand, et Joëlle Basque. 2015. « L’éducation aux médias dans le programme de formation de l’école québécoise : intégration, pratiques et problématiques ». *Canadian Journal of Education; Toronto*, vol. 38, n° 2, p. 1–33. <https://search.proquest.com/docview/1697675022/abstract/1A3341CCCCF48CCPQ/1>.
- Lauretis, Teresa de. 1984. *Alice doesn’t: Feminism, semiotics, cinema*. Bloomington : Indiana University Press.

- Lauzen, Martha, et David Dozierd. 2005. « Maintaining the double standard: Portrayals of age and gender in popular films ». *Sex Roles*, vol. 52 (avril), n° 7–8, p. 437–446.
- Lauzen, Martha. 2019. « It's a man's (celluloid) world: Portrayals of female characters in the top grossing films of 2018 ». Rapport émit par le Center for the Study of Women in Television & Film, San Diego State University. https://womenintvfilm.sdsu.edu/wp-content/uploads/2019/02/2018_Its_a_Mans_Celluloid_World_Report.pdf
- Lebrun, Monique, Nathalie Lacelle, et Jean-François Boutin (dir.). 2012. *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, Martin. 2012. « Christian Metz : entre sémiologie et esthétique ». *Recherches Anthropologiques*, vol. 32, n° 1-2-3, p. 247-272. doi:10.7202/1027781ar
- Lull, James. 1995. *Media, communication, culture: A global approach*. Cambridge : Polity Press.
- Martel, Virginie, Céline Sala, Jean-François Boutin, et Éric Villagordo. 2018. « Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 7 (mai). s.p. <https://doi.org/10.7202/1048357ar>.
- McGurk, Harry, et John MacDonald. 1976. « Hearing lips and seeing voices ». *Nature*, vol. 264, p. 756-748.
- Méral, Christelle. 2018. « Santé : nous passons deux heures de plus devant nos écrans qu'il y a dix ans ». *Franceinfo*. 3 février. https://www.francetvinfo.fr/internet/objets-connectes/sante-nous-passons-deux-heures-de-plus-devant-nos-ecrans-qu-il-y-a-dix-ans_2592848.html
- Metz, Christian. 1964. « *Le cinéma : langue ou langage ?* ». *Communications*, vol. 4, p. 52-90. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1028>.
- Metz, Christian. [1968] 2013. *Essais sur la signification au cinéma*. 2e édition. Paris : Klincksieck.
- Metz, Christian. 1971. *Langage et cinéma*. Paris : Librairie Larousse.
- Metz, Christian. 1991. *L'énonciation impersonnelle, ou, Le site du film*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Messarès, Paul. 1994. *Visual literacy: Image, mind, and reality*. Boulder : Basic Books.
- Meyrowitz, Joshua. 1998. « Multiple media literacies ». *Journal of communication*, vol 48, n° 1, p. 96–108. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02740.x>.

- Meyrowitz, Joshua. 1986. « Television and interpersonal behavior: Codes of perception and response ». Dans Gary Gumpert et Robert Cathcart (dir), *Inter/Media : Interpersonal communication in a media world*, p. 253–272, 3^e éd. New York : Oxford University Press.
- Miller, Marine. 2019. « Gérald Bronner : “L’esprit critique peut s’enseigner et s’apprendre en tant que tel” ». *Le Monde*, 11 juin. <https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/11>.
- Miller, Monica, Jessica Rauch, et Tatyana Kaplan. 2016. « Gender differences in movie superheroes’ roles, appearances, and violence ». *Ada: A journal of gender, new media, and technology*, n^o 10. doi:10.7264/N3HX19ZK.
- Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. 2008. « Visual Literacy or Literary Visualcy ? ». Dans James Elkins (dir.), *Visual literacy*, p. 11-29. New York, New York : Routledge.
- Mounin, Georges. 1959. « Les systèmes de communication non-linguistiques et leur place dans la vie du vingtième siècle ». *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, tome 54, fasc. 1.
- Mulvey, Laura. 1975. « Visual pleasure and narrative cinema ». Dans *Movies and methods : An anthology*, vol. 2, p. 303–314. Éd. Bill Nichols. Berkeley: University of California Press.
- Neville, Connor, et Phyllis Anastasio. 2018. « Fewer, younger, but increasingly powerful: How portrayals of women, age, and power have changed from 2002 to 2016 in the 50 top-grossing U.S. films ». *Sex Roles*, vol. 80, n^o 7–8, p. 503–514.
- Odin, Roger. 1992. « Le spectateur de cinéma : approche sémio-pragmatique ». *Communication*, vol. 13, n^o 2, p. 38–58. <https://doi.org/10.3406/comin.1992.1593>.
- Odin, Roger. 2000. « La question du public. Approche sémio-pragmatique ». *Réseaux*, vol. 18, n^o 99, p. 49-72. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2195>.
- Odin, Roger. 2015. « Élargir le cadre ». *Mise au point*, n^o 7 (juin). <https://journals.openedition.org/map/1864>
- Nations Unies. 2019. *World Population Prospects : the 2019 Revision*. Nations Unies. <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>.
- Palazon, Maria. 2000. *The media and transformative learning*. Document de travail réalisé pour Education Ressource Information Center (ERIC) du U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443971.pdf>.
- Paoletti, Jo. 2012. *Pink and blue: Telling the girls from the boys in America*. Bloomington : Indiana University Press.

- Paré, Isabelle. 2015. « Un jeune sur cinq passe plus de temps devant un écran que sur les bancs d'école ». *Le Devoir*, 30 avril. <http://www.ledevoir.com/societe/sante/438722/sedentarite-un-jeune-sur-cinq-passe-plus-de-temps-devant-un-ecran-que-sur-les-bancs-d-ecole>.
- Pierre, Régine. 1991. « De l'alphabétisation à la littératie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement ». *Scientia Paedagogica Experimental*, vol. 28, n° 2, p. 151–186.
- Plunkett, John. 2012. « Television 'misrepresents' young people and older women ». *The Guardian*. 31 janvier. <https://www.theguardian.com/media/2012/jan/31/television-misrepresents-young-old-women>.
- Pocock, Roger. 1915. *The cheerful blackguard*. Indianapolis, Indiana : The Boobs-Merrill Compagny.
- Prince, Stephen. 1988. « The pornographic image and the practice of film theory ». *Cinema Journal*, vol. 27, n° 2, p. 27–39.
- Procter, James. 2004. *Stuart Hall*. 1ère éd. London , New York : Routledge.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Radio-Canada. 2018. « Moins de rôles féminins au cinéma en 2017, selon une étude ». *Radio-Canada*. 22 février. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1085262/personnages-femmes-cinema-2017-etude>.
- Saner, Emine. 2010. « When women are too old to appear on TV ». *The Guardian*. 4 février. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2010/feb/04/older-women-too-old-for-tv>.
- Schwan, Stephan, et Sermin Ildirar. 2010. « Watching film for the first time: How adult viewers interpret perceptual discontinuities in film ». *Psychological Science*, vol. 21, n° 7, p. 970–976. <https://www.jstor.org/stable/41062454>.
- Sénéchal, Kathleen. 2018 « Exploiter l'écoute d'un message publicitaire audiovisuel : vers le développement de la pensée critique des élèves ». *Language and Literacy*, vol. 20, n° 1, p. 71–88. <https://doi.org/10.20360/langandlit29388>.
- Serafini, Frank. 2014. *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New York : Teachers College Press.

- Smith, Murray. 1997. « Imagining from the inside ». Dans Richard Allen and Murray Smith (dir.), *Film theory and philosophy*, p. 412–430. New York : Oxford University Press.
- Smith, Robin, Daniel R. Anderson et Catherine Fischer. 1985. « Young children's comprehension of montage ». *Child Development*, vol. 56, n° 4 (aout), p. 962–971.
<https://www.jstor.org/stable/1130108>.
- Stout, Roy G. 1984. « Pavlov founded advertising because he showed that imagery could be transferred ». *Television/Radio Age*, vol. 31, n° 160.
- Street, Brian. (2003). « What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice ». *Comparative Education*, vol. 5, n° 2.
https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Swim, Janet Kay, Ashley J. Gillis, et Kaitlynn J. Hamaty. 2019. « Gender bending and gender conformity : The social consequences of engaging in feminine and masculine pro-environmental behaviors ». *Sex Roles*, 1^{er} janvier. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01061-9>.
- Tait, Alice. (2004). « Our message is not on the media ». Dans *Ethnic media in America: Images, audiences and transforming forces*. Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt.
- Thompson, Patricia M. 2007. « The influence of popular culture and entertainment media on adult education ». *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 115, p. 83-90.
- Vignard, Anne. 2014. « Disney, et tous les autres ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 512 (mars-avril), p. 32–33.
- Wilde, Judith, et Richard Wilde. 2000. *Visual literacy: A conceptual approach to graphic problem solving*. New York : Watson-Guptill.
- Worth, Sol. 1969. « The development of a semiotic of film ». *Semiotica – Journal of the International Association for Semiotic Studies / Revue de l'association internationale de sémiotique*, vol. 1, n° 3, p. 282-321.
- Youtube. 2019. « Youtube en chiffres ». *Youtube pour la press*.
<https://www.youtube.com/yt/about/press>

Filmographie

Crane, David, et Marta Kauffman (créateurs). 1994-2004. *Friends*. États-Unis. Bright/Kauffman/Crane Productions et Warner Bros. Television.

Drabek, Jessica (réal.). 2018. *The Room 's'*. Canada. Jessica Drabek.

Drabek, Jessica (réal.). 2019. *Des Hommes, des femmes et un scénario*. Canada. Jessica Drabek.

Engla, Liam (réal.). 2013. *Mecs Meufs*. France. Affreux Sales et Méchants.

Fields, Ella (réal.). 2017. *Stereo*. États-Unis. Ella Fields.

Jhally, Sut (réal.). 1997. *Stuart Hall : Representation and the media*. Royaume-Uni. Media education foundation. <https://vimeo.com/191647636>.

Pourriat, Eléonore (réal.). 2010. *Majorité opprimée*. France. Shadows Films.

Siebel Newsom, Jennifer (réal.). 2011. *Miss Representation*. États-Unis. Girl's Club Entertainment.

Wiseau, Tommy (réal.). 2003. *The Room*. États-Unis. Chloe Productions TPW Films.

Annexes

Annexe I – Questions posées lors de la première entrevue individuelle

- 1) Comment as-tu trouvé l'écriture du scénario en groupe ?
- 2) Que penses-tu des personnages ? Y a-t-il des personnages que tu voudrais jouer ?
- 3) As-tu des craintes devant le tournage ?
- 4) C'est quoi ta consommation d'images ? Que regardes-tu ? Combien de temps passes-tu devant les écrans ?
- 5) Penses-tu que les images ont une influence sur toi ?
- 6) As-tu un personnage préféré ? Pourquoi l'aimes-tu ?
- 7) Est-ce que les hommes et les femmes sont représentés de la même manière à l'écran ? Quelles sont les différences ?
- 8) Décris-moi un homme en 5 mots. Décris-moi une femme en 5 mots.
- 9) Y a-t-il des choses que les hommes/les femmes n'aiment pas faire à cause de leur genre ?
- 10) Y a-t-il des choses que les hommes/les femmes ne devraient pas faire à cause de leur genre ?
- 11) Qu'est-ce qu'un stéréotype ? As-tu des exemples ?

Annexe II – Liste des personnages et caractéristiques

Jason Doh— coloc-maker, rôle principal et le premier à avoir été créé. Il s'agit d'un personnage en contrôle, qui sait ce qu'il veut, qui est professionnel, manipulateur, jamais complètement sincère et qui sait beaucoup de choses sur ses candidats. Ce personnage a été renommé Andréa suite à l'inversion.

Jeremy Jourdain — colocataire asocial. Il est incapable de se trouver des colocataires et qui engage Jason pour l'aider. Il est décrit comme quelqu'un d'invisible, gentil, mais sans amis, introverti, maniaque, passionné par les mangas et qui est concepteur de jeux vidéos. Ce personnage a été renommé Axelle suite à l'inversion.

Camille Hébert — candidate. Elle est une personne terre à terre, étudiante en littérature, sympathique, qui a un compte Netflix. Elle serait une bonne colocataire, mais trouve la visite bizarre et quitte la visite de l'appartement avant la fin. Ce personnage a été renommé Marcus suite à l'inversion.

Marc Demers — candidat. Super-compétitif et prend tout au premier degré. Il est entraîneur de hockey, travaille au Tim Hortons, en plus d'être chroniqueur radio et à la télévision. Marc est hyperactif, aime faire la fête et cherche des colocataires actifs. Ce personnage a été renommé Mathilde suite à l'inversion.

Ludivine Victoire, aka L.V. — candidate. Elle est une personne également compétitive, mais de manière plus intellectuelle. Elle a fini le MIT en recherche en ordinateur quantique pour travailler dans le domaine de l'intelligence artificielle. L.V. est égocentrique et pense tout savoir. Elle est cependant maladroite. Ce personnage a été renommé Ludovic suite à l'inversion.

Simone Boumara — candidate. Il s'agit d'une personne qui parle beaucoup, qui veut trop être amie de tous. Elle est caméléon et s'adapte en permanence à son interlocuteur. Elle adore les plantes et les microbrasseries. Ce personnage a été renommé Simon suite à l'inversion.

Théodore Boumarade — accompagne Simone. Il est en couple avec Simone, mais ils cachent leur jeu. Théodore est boulanger et est plus observateur et en retrait. Il est assez attentif pour remarquer les choses bizarres qui se passent durant la visite. Ce personnage a été renommé Théodora suite à l'inversion.

Lisa Étourneau/Élise Atourneau — complice du coloc-maker. Ce personnage joue deux rôles lors de la visite : la propriétaire et la voisine. La propriétaire, Lisa Étourneau, est une femme stricte et exerce le métier d'avocate. Pour ce qui est de la voisine, Élise Atourneau, elle est une femme affable, qui s'invite chez les gens et fait comme chez elle. C'est une personne envahissante. Le personnage de la propriétaire a été renommé Bruno suite à l'inversion alors que celui de la voisine a été renommé Élie.

Annexe III – Film *The Room* "s"