



Université de Montréal

**L'éducation cinématographique, une nouvelle approche  
pour les écoles secondaires québécoises**

par

Kim Décarie

Département d'histoire de l'art et d'études cinématographiques

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences

en vue de l'obtention du grade de M.A.

en études cinématographiques

Décembre 2011

© Kim Décarie, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

L'éducation cinématographique, une nouvelle approche  
pour les écoles secondaires québécoises

Présenté par :  
Kim Décarie

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Élène Tremblay, présidente-rapporteur

Michèle Garneau, directrice de recherche

Marion Froger, membre du jury

## Résumé

Cette recherche propose de se questionner sur la présence — ou l'absence — du cinéma dans les écoles secondaires québécoises en 2011. Ce mémoire s'amorce par un bref historique de l'éducation cinématographique au Québec, qui permet de démontrer la récurrence des recommandations émises en faveur de l'éducation cinématographique depuis les années 60 au Québec, et qui met en contexte la situation actuelle de l'éducation cinématographique. Il s'attarde ensuite à la notion de culture, telle qu'entendue dans la réforme du programme de formation de l'école québécoise, survenue au début des années 2000 au Québec, et ce afin de souligner l'incongruité de l'absence du cinéma dans le parcours scolaire des étudiants. Il tente également de démontrer l'urgence d'inclure le cinéma au corpus étudiant afin de former les élèves à l'analyse critique et informée des images, urgence qui découle en partie de l'omniprésence des images en société. Ce mémoire analyse également les différents outils pédagogiques liés au cinéma qui sont offerts aux enseignants des écoles secondaires québécoises par l'Office national du film du Canada et par l'Association des cinémas parallèles du Québec, pour ensuite les mettre en parallèle avec le projet cinématographique développé par Alain Bergala en France.

**Mots-clés :** Cinéma, éducation cinématographique, enseignement du cinéma, écoles secondaires, outils pédagogiques, Office national du film du Canada, Association des cinémas parallèles du Québec, Œil cinéma, Québec, culture.

## **Abstract**

This thesis proposes to question the presence — or absence — of cinema in secondary schools of the province of Quebec in 2011. It begins with a brief history of film education in Quebec, which demonstrates the recurrence of recommendations for film education since the 60s in the province, and puts into context the current situation of education film. It then focuses on the concept of culture, as described in the recent reform of the Quebec's educational program, which occurred in the early 2000s, in order to emphasize the incongruity of the absence of cinema in the program. It also demonstrates the urgency of including the cinema to the educational program to train students in critical analysis of images, urgency stems in part from the pervasiveness of images in society. This thesis then analyzes the various educational tools related to cinema that are available to high school teachers in Quebec, mostly offered by the National Film Board of Canada and the Association des cinémas parallèles du Québec, and compares them with the educational project linked to cinema developed by Alain Bergala in France.

**Keywords** : Cinema, film education, secondary schools, teaching tools, National Film Board of Canada, Association des cinémas parallèles du Québec, Oeil cinéma, Quebec, culture.

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
Éducation cinématographique.....	1
Plan du mémoire .....	4
<b>Chapitre 1</b> .....	<b>6</b>
Historique de l'éducation cinématographique au Québec .....	6
De 1907 à 1949 .....	6
De 1949 à 1972 .....	9
La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec .....	13
La Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec .....	17
La Commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel .....	20
L'Institut québécois du cinéma.....	21
La situation actuelle .....	27
<b>Chapitre 2</b> .....	<b>29</b>
La culture au cœur de l'enseignement.....	29
La notion de « culture » .....	30
Rôle de l'enseignant : un passeur culturel .....	36
Importance accordée à la culture dans la réforme.....	43
Nouveaux rôles accordés à l'enseignant et à l'élève.....	47
Société médiatique, omniprésence des images .....	49
Éducation cinématographique.....	52
Formation du goût, éveil du désir .....	54
<b>Chapitre 3</b> .....	<b>58</b>
Les ressources cinématographiques offertes aux écoles secondaires québécoises .....	58
Le programme La culture à l'école, du ministère de la Culture .....	58
Définition du programme.....	59
Statistiques reliées aux résultats du programme La culture à l'école .....	61
L'Office national du film du Canada.....	64
Court historique des mandats de l'ONF .....	65
<b>1939 à 1973</b> .....	<b>65</b>

<b>1978 à 1995</b> .....	66
<b>2002 à 2013</b> .....	68
Le matériel pédagogique de l'ONF.....	72
Les guides pédagogiques .....	72
Statistiques .....	82
L'OEIL CINÉMA.....	83
Court historique.....	83
Le matériel pédagogique de l'OEIL CINÉMA.....	85
Statistiques .....	86
Les guides et cahiers pédagogiques de l'ONF et de l'OEIL CINÉMA : l'enseignement par le cinéma et l'enseignement du cinéma .....	90
Les mandats.....	90
Rédaction et activités .....	91
Problématique commune.....	95
Voisins, traité par l'ONF et l'OEIL CINÉMA.....	95
Traitement réservé aux films.....	100
Le projet cinématographique d'Alain Bergala .....	101
Historique et fondements .....	101
Comparaison : France-Québec.....	104
<b>Conclusion.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>118</b>
<b>Annexe 1 — Enquête sur le terrain .....</b>	<b>i</b>
<b>Annexe 2 — Sondage : tableau des résultats .....</b>	<b>v</b>
<b>Annexe 3 — Structure du programme de formation de l'école québécoise.....</b>	<b>vii</b>
<b>Annexe 4 — Structure du programme de formation de l'école québécoise.....</b>	<b>viii</b>
<b>Annexe 5 — Heures hebdomadaires habituelles moyennes de l'ensemble des emplois .</b>	<b>ix</b>
<b>Annexe 6 — Heures hebdomadaires habituelles moyennes de l'ensemble des emplois ..</b>	<b>x</b>
<b>Annexe 7 — Nombre d'heures d'écoute de la télévision.....</b>	<b>xi</b>
<b>Annexe 8 — Nombre d'heures d'écoute de la radio.....</b>	<b>xii</b>
<b>Annexe 9 — Nombre d'heures de navigation .....</b>	<b>xiii</b>

<b>Annexe 10 — Tables des matières du cahier pédagogique de l'OEIL CINÉMA, à propos du film <i>Les Ordres</i>.....</b>	<b>xiv</b>
<b>Annexe 11 — Table des matières du guide pédagogique de l'ONF à propos du film <i>Chroniques de Nitinaht</i>.....</b>	<b>xvi</b>
<b>Annexe 12 — Exercice proposé par l'OEIL CINÉMA autour du film <i>Les Ordres</i>.....</b>	<b>xvii</b>
<b>Annexe 13 — Scénario pédagogique de l'ONF construit autour du film <i>Montre-moi ce que tu vois de l'autre, que je ne vois pas</i> .....</b>	<b>xviii</b>
<b>Annexe 14 — Exercices de l'OEIL CINÉMA autour du film <i>Les triplettes de Belleville</i>xx</b>	
<b>Annexe 15 — Détail de l'utilisation du matériel de l'OEIL CINÉMA de septembre 2009 à août 2010 .....</b>	<b>xxi</b>



## Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des projets du programme *La culture à l'école* (2007)

Tableau 2 : Statistiques de visionnage de l'ONF (2009-2010)

Tableau 3 : Nombre d'enseignants et d'élèves ayant eu accès aux ateliers pédagogiques de l'OEIL CINÉMA (2009-2010)

## Liste des figures

Figure 1 : Classement par niveaux des modules éducatifs de l'ONF

Figure 2 : Liens pédagogiques proposés par l'ONF

Figure 3 : Prise en compte des compétences transversales par l'ONF

Figure 4 : Prise en compte des disciplines par l'ONF

Figure 5 : Prise en compte des TIC par l'ONF

Figure 6 : Activité proposée par l'ONF avant le visionnage d'un film

Figure 7 : Activités proposées par l'ONF en lien avec le film *Voisins*, de Norman McLaren

Figure 8 : Analyse du film *Voisins*, de Norman McLaren, par l'OEIL CINÉMA

Figure 9 : Analyse du film *Voisins*, de Norman McLaren, par l'OEIL CINÉMA

Figure 10 : Activités proposées par l'OEIL CINÉMA en lien avec le film *Voisins*, de Norman McLaren

Figure 11 : Exercice « rassurant » proposé par l'OEIL CINÉMA

*À tous ceux qui se sentent concernés  
par l'avenir de la culture et du cinéma*

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, Madame Michèle Garneau, pour les précieux conseils qu'elle m'a offerts – parfois sans même le savoir –, pour la confiance qu'elle m'a accordée dès le début de ce projet, pour la passion qu'elle m'inspire en tant que chercheuse et pour la rigueur dont elle fait preuve dans son travail.

Merci à mes collègues, mes amis et ma famille, dont j'ai senti l'appui tout au long de mes recherches, tout particulièrement à David et Kadiatou, avec qui il fait toujours bon discuter et rire, ainsi qu'à Chantal et Michel, dont les idées et les encouragements m'ont souvent requinquée.

Merci à ma mère, ma première lectrice, pour sa grande patience, sa générosité, sa rigueur et son amour. Sa confiance et son soutien inconditionnels ont su apaiser mes angoisses. Merci à mon père pour son appui et son amour : la fierté que l'on peut lire dans ses yeux quand il parle de sa famille est inestimable. Merci à mon frère pour sa confiance, ses encouragements et son amour. Avoir une famille aussi formidable est pour moi un grand privilège.

Enfin, merci à Julien, qui n'a jamais cessé de croire en moi et qui m'a épaulée tout au long de ce projet. Vivre à ses côtés a donné tout son sens au mot « amour ».

# Introduction

*Un peuple qui ne voit sur les écrans de cinéma que les rêves des autres sera un peuple aliéné, de même qu'un peuple qui n'y verrait que ses propres rêves.*  
Marcel Rioux, Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec

## Éducation cinématographique

Au Québec, l'éducation artistique dans le programme de formation de l'école québécoise se résume à quatre domaines distincts : musique, danse, théâtre et arts plastiques. Le cinéma, en tant que domaine artistique autonome, est absent du parcours pédagogique des étudiants québécois, et ce, autant au niveau primaire que secondaire<sup>1</sup>. Certains outils pédagogiques reliés au cinéma sont offerts aux enseignants de toutes les matières qui désireraient intégrer le cinéma à leurs cours, mais il demeure qu'une minorité d'élèves seulement rencontre le 7<sup>e</sup> art au cours de sa scolarité.

Considérant le bombardement d'images journalier auquel sont soumis tous les élèves et ce, depuis leur plus jeune âge, la pertinence d'une éducation de l'œil qui passerait par le cinéma nous semble tout à fait à propos. Le cinéma possède son propre langage, sa propre esthétique, sa propre histoire ; il est en quelque sorte la synthèse de tous les arts. « Cet art exprime l'humain comme tous les autres arts, et peut-être plus que les autres, car il les réunit tous. Il traduit l'émotion, le sentiment, le jeu secret des pensées par la physionomie et fait entendre la vie avec la voix et le son » (Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec 1962, p.28).

Considérant également la domination du cinéma américain sur le marché québécois, il devient

---

<sup>1</sup> Les écoles du Québec ont la liberté d'inclure un cours de cinéma à leur programme, mais ils doivent eux-mêmes en assurer la gestion et les coûts, sans pour autant qu'il ne soit comptabilisé dans le bulletin des étudiants. Ce n'est, en quelque sorte, qu'un cours « parascolaire ». Très peu d'écoles ont donc les moyens de s'offrir un tel luxe, les budgets scolaires étant restreints.

encore plus important que l'école permette aux jeunes de découvrir les richesses et d'apprécier les différences de leur cinéma national et des cinématographies étrangères qui sont autant de fenêtres sur les réalités multiples et dynamiques, nationales et internationales dans lesquelles ils sont appelés à grandir, à vivre, voire à intervenir (Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle 1995, p. 6).

Alors qu'un des défis auquel fait face le système d'éducation québécois en 2011 est le décrochage scolaire, le cinéma, en tant qu'art le plus populaire auprès des élèves, devrait à tout prix faire partie du cursus scolaire de chaque élève, d'une part parce qu'il intéresse et motive les élèves, d'autre part parce qu'en tant qu'art largement fréquenté par les élèves, il est du devoir de l'école de leur apprendre à voir les images, au même titre qu'elle leur apprend à lire les mots.

En 1992, l'Institut québécois du cinéma conduisait une étude sur l'enseignement du cinéma au Québec. L'Institut québécois du cinéma constatait alors qu'aucune éducation cinématographique n'était offerte aux jeunes du primaire et du secondaire au Québec. Cette étude de l'Institut québécois du cinéma attestait pourtant qu'une formation cinématographique amenait l'élève à faire une lecture plus critique des films qu'il visionnait, aiguisait sa perception des cinémas nationaux et modifiait ses choix de films. En outre, les élèves ayant bénéficié d'une formation cinématographique étaient plus curieux face à leur cinématographie nationale et leurs critiques envers elle se faisaient plus nuancées.

En ce sens, depuis de nombreuses années au Québec, des rapports sont déposés et des recommandations sont émises en regard de l'éducation cinématographique. Elle est pourtant toujours absente du programme de formation de l'école québécoise. Face à l'inaction du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le dossier de l'éducation cinématographique, une inquiétude grandissante nous habite. Si les jeunes sont laissés à eux-mêmes dans cette mer imagée qui caractérise notre société, comment pourront-ils lire les images et adopter à leur égard une attitude sensible et critique? Si l'école ne fait pas de l'éducation cinématographique sa mission personnelle, comment les jeunes apprendront-ils

à voir? Et au-delà de ces questions, en l'absence de formation cinématographique, comment les jeunes pourront-ils s'éveiller au 7<sup>e</sup> art? Comment pourront-ils découvrir les cinémas nationaux? Comment pourront-ils bénéficier de cette ouverture face au monde, de cette altérité que permet d'expérimenter le cinéma?

C'est à la fois afin de comprendre l'histoire de l'éducation cinématographique dans les écoles secondaires québécoises, de réitérer l'urgence d'inclure le cinéma au programme de formation et d'analyser les outils cinématographiques qui s'offrent actuellement aux enseignants des écoles secondaires québécoises que nous avons entrepris la rédaction de ce mémoire. Car nous sommes convaincus que le cinéma devrait avoir une place importante dans le parcours scolaire des élèves québécois et qu'il devrait faire partie de la culture de tout un chacun. Et pour ce faire, le cinéma se doit d'être reconnu en tant qu'art, et non en tant que simple divertissement, et ce, autant par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport que par les enseignants et les élèves.

À cet effet, nous entendons par « éducation cinématographique » une formation en cinéma qui permettrait aux élèves de rencontrer le cinéma, d'acquérir des connaissances cinématographiques, d'enrichir leur culture et de former leurs goûts cinématographiques. Car « l'art, cela ne s'enseigne pas, cela se rencontre, cela s'expérimente, cela se transmet par d'autres voies que le discours du seul savoir, et parfois mêmes sans discours du tout » (Bergala 2002, p.30). Et c'est bien en tant qu'art que le cinéma doit être présent à l'école. En ce sens, cette éducation cinématographique ne doit pas être confondue avec « éducation par le cinéma », un terme qui caractérise plutôt la situation d'instrumentalisation dans laquelle se trouve actuellement le cinéma dans le système d'enseignement québécois, limité qu'il est par sa simple utilisation en tant qu'outil pédagogique. Plus précisément, on entend par ce terme, le geste qui consiste à choisir des films et à les regarder en fonction de la seule exploitation possible de leur sujet.

## **Plan du mémoire**

Notre mémoire se divise en trois chapitres distincts qui permettent, chacun à leur façon, de souligner l'importance de l'éducation cinématographique dans la formation scolaire des élèves.

Le premier chapitre, intitulé « Historique de l'éducation cinématographique au Québec », permet de comprendre l'évolution de la présence du cinéma dans les écoles ainsi que l'historique des nombreuses recommandations émises en faveur de l'éducation cinématographique. Ainsi, nous aborderons les liens qui unissent religion, cinéma et éducation dès 1907 au Québec. Puis, nous nous attarderons aux recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, de la Commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel, de l'Institut québécois du cinéma ainsi que celles émises par diverses instances lors des États généraux sur l'éducation, recommandations qui sont toutes pour l'intégration du cinéma dans le cursus scolaire québécois. Nous terminerons ce chapitre en établissant la place actuelle du cinéma dans les écoles secondaires québécoises.

Le second chapitre, intitulé « La culture au cœur de l'enseignement », présente les fondements de la plus récente réforme du programme de formation et établit l'importance qui y est accordée à la culture. Dans le cadre de cette réforme, et dans le nouveau contexte médiatique qui qualifie la société québécoise en 2011, les rôles accordés à l'école et aux enseignants se trouvent modifiés. Ce détour par le système d'éducation québécois est important, car il permet de définir ce qu'est la culture aux yeux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et d'ainsi saisir les incohérences du programme de formation de l'école québécoise. Ce détour permet également de démontrer l'importance de la culture dans le contexte de la réforme et ainsi d'illustrer l'incongruité liée à l'absence du cinéma dans le programme de formation de l'école québécoise. Ce chapitre nous permet également d'élaborer sur l'omniprésence des images dans notre société ainsi que sur le concept d'éducation cinématographique qui se trouve lié, selon Alain Bergala (critique de cinéma, scénariste, essayiste et réalisateur), à la formation du goût et l'éveil du désir de l'élève.



Le troisième et dernier chapitre, intitulé « Les ressources cinématographiques offertes aux écoles secondaires québécoises » donnera lieu à la présentation et l'analyse d'outils pédagogiques en lien avec le cinéma offerts aux enseignants des écoles secondaires québécoises. Bien qu'il existe de nombreuses ressources pédagogiques, nous nous attarderons ici au programme *La culture à l'école*, du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, aux outils pédagogiques offerts par l'Office national du film du Canada ainsi qu'à ceux offerts par l'OEIL CINÉMA, un programme de l'Association des cinémas parallèles du Québec. La présentation et l'analyse de ces ressources nous permettront de créer un parallèle avec le projet cinématographique mis en place par Alain Bergala en France pour ainsi faire ressortir les ressemblances et dissemblances qui sont au cœur des démarches des deux nations.

On trouvera également aux annexes 1 et 2 de ce mémoire les détails de l'enquête que nous avons menée auprès d'enseignants d'écoles secondaires québécoises. Il faut considérer cette expérience comme une tentative d'enquête sur le terrain, qui nous aura servi d'inspiration tout au long du mémoire, mais qui n'aura pas donné les résultats escomptés.

Nous espérons, par ce mémoire, démontrer l'importance du cinéma pour le cheminement scolaire, personnel et culturel de chaque élève, sensibiliser le lecteur à l'urgence d'inclure l'éducation cinématographique au cursus scolaire de chaque élève et encourager les initiatives visant la concertation des ressources et des efforts liés à l'éducation cinématographique.

# Chapitre 1

*Il ne s'agit pas, dans une politique du visible, de comptabiliser des voix, mais de donner à la voix la place d'où elle peut se faire entendre en donnant au spectateur la place d'où il peut répondre et se faire entendre à son tour. La violence du visible n'est que la disparition de ces places et par là même l'anéantissement de la voix.*  
Marie José Mondzain

## Historique de l'éducation cinématographique au Québec

### De 1907 à 1949

Historiquement au Québec, le cinéma est étroitement lié à la religion, comme tant d'autres domaines. Dès l'arrivée du cinéma dans la province, l'Église lutte contre son implantation. En 1907, l'archevêque de Montréal, Mgr Paul Bruchési, mène une campagne pour interdire l'exploitation des salles de cinéma le dimanche, jour du Seigneur : l'Église considère les salles de cinéma comme de réelles menaces, car elles pourraient remplacer la messe du dimanche. À cette époque, beaucoup d'industries ont déjà mis en place un horaire de travail qui s'étale sur sept jours, et par le fait même, le monde ouvrier s'éloigne lentement de l'encadrement religieux séculaire du Canada-français. Le cinéma participe ainsi au mouvement de banalisation du dimanche, cet inviolable « repos sanctifié par la religion » (Lever 1988, p.63), qui perd graduellement de plus en plus d'adeptes. Malgré toutes les mises en garde de l'Église, ses fidèles ne se gênent pas pour fréquenter les salles de cinéma, et ce, même le dimanche.

En 1912, le Québec crée le Bureau de la censure des vues animées, qui entre en vigueur le 1<sup>er</sup> mai 1913. Le Bureau de la censure est situé à Montréal et bien qu'aucun membre du clergé n'en fasse jamais partie, certains sont souvent appelés comme conseillers ; avec les années, le Bureau devient plus strict, sous la pression à la fois du clergé et des partis politiques au pouvoir. Vers 1915, l'Église part en croisade contre le cinéma pour la seconde fois. Dans ces années, l'industrie cinématographique est contrôlée par les compagnies américaines : ce sont majoritairement des films américains qui sont proposés au public québécois. L'Église voit d'un mauvais œil ce cinéma, qu'elle qualifie de

« corrupteur », et souhaite que les salles de cinéma soient interdites aux jeunes de moins de seize ans et que par le fait même, une censure plus rigoureuse soit mise en place. En 1919, l'Église obtient que les jeunes de moins de seize ne puissent plus fréquenter les salles de cinéma, alors qu'auparavant l'âge minimal devait être de quinze ans. Mais c'est une victoire sans réelles répercussions, car comme l'explique Yves Lever, « cette loi n'est pas observée : les parents eux-mêmes envoient leurs enfants seuls au cinéma, les caissiers sont les uniques juges de l'âge et des gens "bien intentionnés" font entrer avec eux des enfants qu'ils ne connaissent pas » (Lever 1988, p.59).

Durant l'année 1927 au Québec, la lutte de l'Église contre le cinéma atteint son apogée, suite à l'incendie tristement célèbre du Laurier Palace. Les textes contre le cinéma sont publiés en grand nombre et regorgent de tous les arguments anti cinéma imaginables. Et bien qu'il n'y ait unanimité ni dans le clergé, ni dans le public concernant les pratiques cinématographiques, les seuls articles à être en circulation dessinent le cinéma comme un agent de perversion familiale, sociale et morale. En 1928, la censure des affiches de cinéma est imposée. Cela renforce le contrôle exercé sur le cinéma par le Bureau de censure – et du même coup par l'Église – en lui ajoutant un moyen supplémentaire de censure : le public admis au cinéma est déjà limité aux plus de seize ans, le Bureau de censure a tous les droits de couper et/ou modifier les films comme il le désire et il peut maintenant en faire de même avec les affiches. En 1931, de nombreux critères de censure supplémentaires s'ajoutent aux lois déjà mises en place, certaines s'inspirant directement du code Hays<sup>2</sup>.

Les membres du clergé poursuivent, à travers les années, leur bataille contre le cinéma. Ils publient de nombreux textes dénonçant la perversion et l'immoralité du cinéma ainsi que son aspect corrupteur. La lecture de quelques titres, à elle seule, suffit pour donner le ton : « Le cinéma corrupteur », « Notre cinéma, pourquoi nous le jugeons immoral », « Le cinéma déformateur », « Parents chrétiens, sauvez vos enfants du cinéma meurtrier » ou encore « Pour l'amour de Dieu, n'y allez pas! ». Des poèmes sont également publiés

---

<sup>2</sup> Le code Hays, mis en place par le sénateur américain William Hays, est un code de censure qui régit la production de films à Hollywood des années 30 aux années 60.

dans des revues catholiques à forts tirages, tel que celui-ci, publié dans la revue *Le Messager canadien du Sacré-Cœur*, en juillet 1927, et écrit par Armand Chossegras, s.j. :

Fuis l'ancre où les démons dissimulent leurs sièges,  
 Où déployant leurs films comme un panorama  
 Ils enlacent les cœurs qu'ils ont pris en leurs pièges,  
 Garde ton âme blanche et fuis le cinéma.  
 Ton âme, ô mon enfant, fraîche de son baptême  
 Réfléchit comme un lac les splendeurs du ciel bleu,  
 Fuis les sombres climats qui rendent le teint blême,  
 Fuis l'air du cinéma qui mine peu à peu.  
 Fuis les souffles brûlants qui dessèchent les roses,  
 Et jettent les blancs lys en un mortel coma,  
 Fuis les vents imprégnés de germes de névrose,  
 Garde ton âme blanche et fuis le cinéma (Lever 1988, p.67).

Ce poème est emblématique de la terreur qu'inspire le cinéma aux membres du clergé. Avec les années cependant, et la popularité toujours grandissante du cinéma, l'Église changera son approche et sa stratégie, en prenant part notamment aux ciné-clubs et aux institutions en lien avec le cinéma. En passant de la censure à l'interventionnisme, l'Église établit une forme de surveillance plus subtile. De plus, après 1930, l'Église s'implique dans la création d'un réseau parallèle de cinéma, qui prendra place dans les salles paroissiales et les écoles, dans la foulée de la généralisation des films 16 mm. Cela lui permet donc de maintenir un pouvoir de censure sur le cinéma, car le choix des films présentés revient ainsi aux membres du clergé. Cette vague de changements est provoquée par l'encyclique *Vigilanti Cura*, publiée en 1936 par le pape Pie XI et portant exclusivement sur le cinéma, dans lequel il proclame « que le cinéma n'est ni bon ni mauvais en soi, mais que cela dépend de l'usage qu'on en fait » (Lever 1988, p.62). Après 1937, seuls quelques membres du clergé s'en prendront au cinéma, dans des tentatives désespérées et sans incidences. Le mot d'ordre, inspiré par le pape Pie XI, devient plutôt de christianiser le cinéma et d'utiliser ses quelques avantages afin de répandre à plus grande échelle encore les valeurs de l'Église.

## De 1949 à 1972

C'est à l'automne 1949 que la Jeunesse Étudiante Catholique prit la décision à la fois d'inscrire le cinéma à son programme et d'organiser un service ayant pour nom la Commission Étudiante du Cinéma, en suivant la devise « voir-juger-agir ». Ces jeunes créèrent des groupes de réflexion et de recherche qui les menèrent au constat suivant : « On découvrit alors que le cinéma était souvent une occasion d'amoindrissement intellectuel et de tiédeur spirituelle et morale pour les étudiants [...] » (Office catholique national des Techniques de diffusion, 1962, p. 25). On organisa donc des ciné-labos afin de visionner et de discuter en groupe des films, puis on s'affaira à mettre en place un ciné-club et des stages d'étude dans les camps d'été.

Plusieurs groupes de jeunes à travers la province formèrent donc des ciné-clubs, que l'on définit comme étant des associations « [...] de personnes qui travaillent en collaboration à l'acquisition d'une culture cinématographique par le visionnement et l'étude des films » (Office catholique national des Techniques de diffusion, 1962, p.31). Ces ciné-clubs étaient reliés entre eux par le bulletin *Liaison*. Une revue fut par la suite créée, soit *Découpages*, qui parut de 1950 à 1953. On considère cette revue comme la première ayant des desseins éducatifs et critiques. La plupart de ses collaborateurs sont issus du milieu universitaire et ils ont tous connu une carrière dans le domaine cinématographique au cours des années suivantes : Jacques Giraldeau, Marc Lalonde, Gilles Sainte-Marie, Fernand Cadieux, Michel Brault, Claude Sylvestre et Pierre Juneau. La revue poursuit les mêmes intentions que les ciné-clubs, c'est-à-dire de former les spectateurs à une culture moderne tout en faisant la promotion des valeurs spirituelles.

Malgré la censure religieuse, les ciné-clubs sont pour beaucoup de jeunes de cette époque le lieu de leurs premiers contacts avec le 7<sup>e</sup> art et aussi parfois leur seul contact possible. Bien que le fonctionnement des ciné-clubs varie d'une école à l'autre, il demeure un endroit sérieux : « lecture préalable de textes sur le film et l'auteur, présentation par l'animateur au début de la séance, discussions après la projection, souvent une seconde projection et une autre discussion! » (Lever 1988, p.125). Ce sont également les ciné-clubs qui ont engendré la naissance d'une critique cinématographique structurée et pertinente et c'est également grâce à eux qu'un public passionné pour les festivals est né.

Une autre tentative de ciné-clubs pour les jeunes, via la télévision, verra également le jour plus tard, soit en 1961, sur les ondes de Radio-Canada. Le ciné-club *Images en tête*, diffusé le samedi après-midi pendant environ dix ans, présentait des films « convenables » aux jeunes. Les jeunes artisans amateurs y trouvent également un précieux laboratoire de 8 mm qui offre des conseils techniques et des concours.

Bien que ce mouvement des ciné-clubs ait été amorcé de la base par des étudiants qui avaient pris conscience des problématiques culturelles entourant l'absence du cinéma dans les écoles, et bien que le mouvement ait fait la promotion des valeurs spirituelles si chères à l'Église, les jeunes responsables du projet affichaient une autonomie inquiétante et se donnaient une latitude que le clergé ne pouvait tolérer. Certains ciné-clubs contestaient les choix de films et désiraient visionner des classiques censurés, par exemple les films « communistes » d'Eisenstein et de Poudovkine. L'archevêque Paul-Émile Léger de Montréal condamne donc la Commission des ciné-clubs et les centres diocésains font leur apparition afin de mieux gérer les ciné-clubs.

La Jeunesse Étudiante Catholique dut donc se retirer du projet parascolaire des ciné-clubs, mais des éducateurs s'intéressèrent à cette activité et on organisa, à Montréal, à Québec et à St-Jean, des journées d'étude pour les éducateurs. Vers 1953, on vit apparaître plusieurs Centres diocésains du cinéma (qui prirent ensuite le nom d'Offices Techniques de diffusion) partout dans la province de Québec. Les évêques étaient responsables de ces centres, qui avaient pour mission « d'orienter et de coordonner l'action des catholiques pour la solution des problèmes moraux, spirituels et culturels posés par le cinéma (et les autres techniques de diffusion) » (Office catholique national des Techniques de diffusion, 1962, p.26). Puis, en 1956, l'Assemblée générale des Archevêques et Évêques du Canada a créé le Centre Catholique National du Cinéma, de la Radio et de la Télévision (qui ensuite a pris le nom d'Office national des techniques de diffusion), et ce, afin de permettre une meilleure coordination et une promotion plus efficace des Offices diocésains du cinéma, qui travaillent en collaboration avec l'Office national, créé en 1956, et qui a pour responsabilité d'établir les cotes morales des films, et de créer un répertoire des films qu'il était moral de diffuser au sein des ciné-clubs.

Voici quelques activités mises en place par les Offices diocésains, avec l'aide du ministre de la Jeunesse : des stages de formation pour les étudiants, des stages régionaux pour les éducateurs et un stage national de cinéma pour les éducateurs. De plus, dès 1955, la revue *Séquences* est publiée par l'Office de Montréal pour les membres des ciné-clubs québécois, dont on compte 2700 abonnés en 1962. Les Offices diocésains ont également en leur possession des volumes, des analyses filmographiques, des revues, des fichiers de référence, des films fixes et des instruments de travail utiles aux ciné-clubs tels que des listes de films, des fiches d'analyse, des plaquettes d'initiation et des bibliographies.

En parallèle, d'autres mouvements cinématographiques se mettent en place. Le 5 juin 1954 est fondée à Trois-Rivières la Fédération des Conseils du Film et des Cinémathèques de la Province de Québec, qui regroupe seize cinémathèques. Née d'une initiative de l'Office national du film du Canada, qui souhaitait mettre en place une coopérative d'achat de films, chaque cinémathèque devait se procurer des films, avec un budget de cent dollars. Les films devaient ensuite circuler entre les membres de la coopérative, avec l'aide de l'ONF. La circulation des blocs de films a duré deux ans, mais étant donné les coûts de transport trop élevés, le projet de partage a dû être interrompu. On remarque, par le ton, que les visées de la Fédération des Conseils du Film et des Cinémathèques de la Province de Québec sont bien différentes de celles des regroupements religieux :

- s'identifier dans la société comme mouvement d'éducation populaire par le film ;
- promouvoir l'utilisation du film dans un but éducatif et culturel ;
- stimuler le développement de l'éducation audio-visuelle sous toutes ses formes ;
- favoriser l'établissement et le développement de dépôts de films, de cinémathèques et de conseils du film ;
- susciter des échanges d'informations entre ses membres ;
- collaborer avec d'autres groupements susceptibles de se servir du film pour les aider à atteindre leurs objectifs ;
- contribuer à l'organisation de cours de session d'études dans le but de former des projectionnistes, des animateurs de discussion, etc. ;
- imprimer, publier et distribuer un bulletin et des documents de toute nature sur les techniques audio-visuelles et leurs utilisations ;
- encourager la production de films éducatifs (Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec 1962, p.4).

On ne cherche pas à y faire passer quelques valeurs spirituelles que ce soit, mais plutôt à éduquer la population par le film. L'ONF est d'une aide précieuse pour la Fédération, car il lui fournit des projecteurs, il appuie la formation de conseils et de cinémathèques et il lui prête des films selon ses besoins. La Fédération, de ce fait, participe à la décentralisation des services de l'ONF et se donne comme rôle de « faire pression sur l'O.N.F. pour que plus de films français soient produits selon la mentalité du milieu canadien français » (Fédération des cinémathèques 1962, p.5). Plusieurs techniques audio-visuelles d'enseignement sont rendues disponibles par la Fédération et l'ONF dans les années 60 : l'électrophone (tourne-disque), le magnétophone, la radio, les appareils à projection fixe, le cinéma et la télévision. Le cinéma scolaire, en 1962, se divise en deux catégories pour la Fédération, soit le cinéma scientifique, qui aborde des sujets tels que la zoologie ou la botanique, et le cinéma éducatif, qui aborde des sujets tels que l'histoire ou la littérature. À cette époque, au Québec, un enseignant peut se procurer des documentaires via les catalogues de l'Office national du film ou de l'Office du film de la Province de Québec et des compagnies offrent gratuitement des films concernant leurs produits, tout comme les ambassades, qui en profitent pour y représenter les plus beaux atouts de leur pays d'appartenance.

Le mouvement des ciné-clubs, qui depuis 1950 prend de l'ampleur, devient très répandu dans les années 60 : les écoles secondaires, normales, classiques ainsi que les instituts familiaux ont, de façon générale, intégré les ciné-clubs à leurs activités. Quelques expériences de cours d'initiation au langage cinématographique et à la culture cinématographique ont lieu dans des écoles secondaires lors des périodes d'activités dirigées. Ces cours ne visent qu'un petit nombre d'élèves. Quelques collèges classiques ont également donné des cours suivis de quinze ou trente heures à des classes complètes. Du côté des cours de cinéma pour enseignants, la première initiative a eu lieu durant l'été de 1961, alors que l'École Normale Secondaire de l'Université de Montréal a donné trente heures de cours créditées à cent vingt professeurs. Dans les années 60, l'Université de Montréal innovera en mettant sur pied, sous la direction de Jean Mitry, une mineure en



cinéma<sup>3</sup>. Vers la fin des années 60, les collèges classiques et les couvents disparaissent, emportant avec eux le réseau des ciné-clubs. Ce qu'on nommera ultérieurement « ciné-clubs » ne seront en fait que des lieux de diffusion à moindre coût de films projetés dans les salles commerciales. Par la suite, les cégeps vont instaurer, dès 1972, des concentrations en cinéma ou tout simplement des cours de cinéma complémentaires. Les universités vont mettre sur pied plusieurs programmes permettant ainsi l'étude du cinéma à un niveau universitaire, tels que nous les connaissons aujourd'hui.

## **La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**

C'est en 1961, dans la foulée de la Révolution tranquille, que s'organise la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent et formée du comité suivant : Gérard Filion (vice-président), Jeanne Lapointe, Paul Laroque, John McIlhone, David Munroe, Guy Rocher, Sœur Marie-Laurent de Rome de la congrégation de Sainte-Croix, Arthur Tremblay et M. Paul Laroque en tant que commissaire-adjoint. C'est sous le parti Libéral que Paul Gérin-Lajoie, ministre de l'Éducation, enclenche un processus de réforme visant à revitaliser le système d'enseignement du Québec. La situation contradictoire dans laquelle la province se trouve ne pouvait durer, un système de valeurs culturelles conservateur qui subsiste dans une société devenue urbanisée et industrialisée engendrait de grandes frictions. Cette commission avait donc comme objectif de doter le Québec d'un système d'éducation qui corresponde à ce qu'il était devenu. Durant cette Commission d'enquête, plusieurs mémoires sont soumis au comité, proposant des alternatives afin de mettre à jour les programmes d'enseignement des écoles québécoises. Parmi ces mémoires, plusieurs abordent le sujet de l'éducation cinématographique, désirant ainsi sensibiliser la Commission d'enquête à l'importance d'inclure l'éducation cinématographique de façon obligatoire dans le système d'enseignement québécois, et ce, afin d'apprendre aux jeunes à

---

<sup>3</sup> Dans l'annuaire 1966-1967 trouvé dans les archives de l'Université de Montréal est inscrit le premier cours de cinéma offert par l'Université de Montréal et enseigné par Jean Mitry.

lire les images. La Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec dépose un mémoire dans lequel elle met de l'avant l'égalité entre l'étude linguistique ou littéraire et l'étude cinématographique :

Faire réfléchir les étudiants sur l'art cinématographique, non seulement sur le fond, la matière sociale ou morale d'un film, mais aussi sur sa forme, sa technique et ses moyens d'expression, est une expérience aussi féconde, aussi formatrice que l'étude linguistique ou littéraire d'un texte écrit (Fédération des cinémathèques 1962, p.28).

La Fédération rappelle également que dans leurs temps libres, et une fois leur scolarité terminée, les élèves ne fréquentent que très peu les arts, mis à part le cinéma : « sur cent élèves qui sortent de l'école, quatre-vingt-seize n'auront d'autre contact avec l'art que par le cinéma » (Marcel Cochin cité dans Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec 1962, s.p.). Cette statistique appuie donc la nécessité d'une éducation cinématographique accessible à tous, car si le cinéma est le seul art avec lequel les élèves ont un contact à l'extérieur de l'enceinte de l'école, vaut mieux qu'ils y soient bien préparés. À cet effet, la Fédération émet six recommandations précises :

1. Que le film soit plus largement utilisé dans l'enseignement.
2. Que l'éducation cinématographique soit introduite dans les programmes d'enseignement.
3. Qu'un matériel audio-visuel convenable soit à la disposition des maisons d'enseignement.
4. Qu'une personne compétente soit chargée par les commissions scolaires urbaines et régionales de coordonner l'enseignement cinématographique.
5. Que dans les écoles normales, un programme soit établi en vue de l'éducation cinématographique.
6. Que la télévision soit expérimentée méthodiquement puis utilisée comme complément de l'enseignement (Fédération des cinémathèques 1962, p.25).

Ces vœux témoignent de l'importance que la Fédération accorde à l'éducation cinématographique. En présentant son mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, elle pose un geste majeur pour l'avancement de l'enseignement cinématographique au Québec.

L'Office catholique national des techniques de diffusion rédige également un mémoire à l'intention de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la

province de Québec, visant sensiblement les mêmes objectifs que la Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec. L'Office catholique soutient qu'il devrait y avoir égalité entre les œuvres littéraires et les œuvres cinématographiques dans les programmes d'enseignement et que l'éducation cinématographique, qui permet à l'étudiant d'élargir sa culture, se doit de faire partie des programmes réguliers d'enseignement et non d'y être donnée en marge.

Et le cinéma va plus loin que la communication. Il atteint jusqu'à la communion entre les hommes. Il nous fait partager leurs sentiments, leurs peines, leurs luttes, leurs drames. Qu'on se rappelle les héros de *Voleur de bicyclette*, *Le train sifflera trois fois*, *Les 400 coups*, *La Source*... Personnages inoubliables parce qu'ils vivent avec l'intensité de leur condition humaine. Car, pour qui sait le comprendre, le cinéma a une âme. Et il peut puissamment contribuer à l'épanouissement de la sensibilité et à l'éclosion des sentiments les plus profonds. On le voit, l'éducation cinématographique n'est pas une affaire de mode. Le cinéma est trop incrusté dans nos mœurs pour qu'on le laisse au hasard des marchands de films et de la publicité commerciale. Et cette éducation cinématographique n'a rien d'une érudition pittoresque qui chercherait le nombre de travellings, des gros plans. Véritablement, ce qui est en cause, c'est l'éducation de l'intelligence, de la sensibilité et de la liberté (Office catholique national des techniques de diffusion, 1962, p.20).

Les positions de l'Office catholique national des techniques de diffusion sont explicites et significatives : le cinéma est un art que l'on doit intégrer au parcours scolaire de chaque étudiant.

Cette commission a mené à la rédaction du Rapport Parent, publié en 1965, qui a réformé tout le système d'éducation québécois. Le Rapport Parent navigue à travers trois époques qui, dans les années 60 au Québec, semblent se chevaucher : le passé plus traditionnel sur lequel était fondé tout le système éducatif, le présent qui consistait en une société industrielle en plein développement ainsi que le futur, qui laissait présager une société postindustrielle de consommation. Les divers mémoires abordant les enjeux de l'éducation cinématographique présentés à cette commission ont eu les répercussions désirées, car ils l'ont convaincue de la nécessité d'enseigner le cinéma à l'école. Le Rapport Parent a donné beaucoup d'espoir à tous les partisans de l'éducation cinématographique, car on y consacre un chapitre entier, soit le chapitre XVI, dans le tome deux (suite) intitulé *Les structures pédagogiques du système scolaire – Les programmes d'études et les services*

*éducatifs*. La Commission d'enquête donne raison aux divers mémoires qui lui ont été présentés. Le Rapport Parent conclut son chapitre sur l'éducation cinématographique en énonçant ceci :

Notre système scolaire manquerait à sa mission, croyons-nous, s'il négligeait de donner à la jeunesse une éducation cinématographique. Cette formation audiovisuelle et cette culture sont devenues indispensables à notre époque si l'on veut faire participer chacun à la culture de masse de façon lucide (Parent 1965 tome II, p.109).

L'éducation cinématographique, parce qu'elle répond aux impératifs de son époque et qu'elle reflète l'évolution et les besoins nouveaux de la société, est donc une matière à part entière dans le projet éducatif du Rapport Parent. On y planifie même un horaire précis des cours intégrés au nouveau programme d'enseignement en répartissant pour chacune des matières les heures requises à leur apprentissage. Ainsi, en considérant une semaine d'école de vingt-cinq heures, on allouait à l'éducation cinématographique, dans l'horaire du Rapport Parent, une heure d'étude hebdomadaire, au même titre que la musique, les arts plastiques, l'histoire, la géographie et l'éducation technique. En ce sens, on trouve dans le Rapport cinq recommandations destinées à favoriser l'implantation du cinéma dans les salles de classe québécoises :

(238) Nous recommandons que l'éducation cinématographique soit inscrite, le plus tôt possible, dans nos programmes scolaires, à la fois comme matière obligatoire et comme sujet de cours-options.

(239) Nous recommandons qu'un organisateur provincial de l'éducation cinématographique soit nommé au ministère de l'Éducation et qu'il puisse s'entourer d'un comité consultatif compétent.

(240) Nous recommandons que cet organisateur ait pour fonction d'organiser, en collaboration avec les organismes appropriés, la formation des professeurs en éducation cinématographique, d'encourager les commissions scolaires à offrir cet enseignement dès qu'elles pourront engager le personnel compétent.

(241) Nous recommandons que, à partir de 1970, l'éducation cinématographique ne soit confiée qu'à des enseignants qualifiés dans cette spécialité.

(242) Nous recommandons que le service provincial des techniques audiovisuelles établisse, à l'intention des écoles, une cinémathèque comprenant les principales œuvres du cinéma mondial (Parent 1965 tome II, p.110).

Toutes ces recommandations rendaient possible l'intégration du cinéma au nouveau programme scolaire à établir. Ce projet ne s'est cependant jamais concrétisé, au grand regret de plusieurs. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec verra certaines autres de ses recommandations devenir réalité, notamment avec la création du ministère de l'Éducation du Québec, les mesures mises en place pour faciliter l'accès aux études universitaires pour tous, la formation plus pointue des enseignants, la naissance des CÉGEP et l'instruction obligatoire pour tous et ce, jusqu'à l'âge de seize ans. Plusieurs modifications amenées par le Rapport Parent sont d'ailleurs encore en vigueur dans le système d'éducation québécois en 2011.

### **La Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**

En mars 1966 débute une seconde commission d'enquête marquante, soit la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, présidée par Marcel Rioux, sociologue et écrivain québécois. Le rapport résultant de cette commission sera remis au gouvernement en 1968 et rendu public en avril 1969. Le Rapport Rioux fait donc suite au Rapport Parent, déposé quelques années auparavant, et qui malgré ses recommandations visant l'éducation artistique, n'a pas déclenché de révolution pédagogique à ce niveau. La Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec a été mise en place par le ministère de l'Éducation – nouvellement créé – suite aux moyens de pression des étudiants de l'École des Beaux-Arts de Montréal, qui sont soutenus par les élèves de l'École des Arts appliqués ainsi que par ceux de l'Écoles des Beaux-Arts de Québec, dans la foulée d'un mouvement de syndicalisation plus global de revendications étudiantes de l'Union générale des étudiants du Québec. Les élèves de l'École des Beaux-Arts de Montréal proposent que la commission ait le mandat suivant :

1. étudier le problème de la formation artistique à tous les niveaux et dans toutes les disciplines [...];
2. étudier le problème de toute production directement ou indirectement reliée à l'art [...];

3. enquêter sur les besoins actuels et futurs de notre société dans le domaine de l'art (Couture et Lemerise 1992, p.79).

Les élèves souhaitent ainsi que la commission ait une très large portée et qu'elle réponde à tous les questionnements liés au domaine des arts. Sous la pression étudiante et devant l'arrivée des élections, mais également pour donner un répit au ministère de l'Éducation qui, encore à l'étape de la construction, subissait beaucoup de pression, le gouvernement cède aux demandes étudiantes et leur accorde une commission ayant pour mandat d'étudier « toutes les questions relatives à l'enseignement des arts » (Rioux 1969 tome 1, p. liminaire). Pour assister Marcel Rioux dans cette commission seront nommés : Réal Gauthier, étudiant et leader à l'École des Beaux-Arts de Montréal, Jean Ouellet, architecte, Fernand Ouellette, réalisateur à Radio-Canada, Andrée Paradis, directrice de la revue *Vie des Arts* et Jean Deslauriers, chef d'orchestre. Cette composition diffère de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, car on n'y retrouve aucun professionnel de l'enseignement. Ainsi, à la sortie du rapport en 1969, les recommandations de l'enquête ne seront soutenues par aucun membre du corps enseignant, ce qui fera en sorte de ne provoquer que très peu de changements concrets dans le domaine de l'enseignement artistique au Québec.

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, qui étudiait les fondements de la société industrielle en analysant son rationalisme, son individualisme et sa spécialisation fonctionnelle, diffère dans ses questionnements de la Commission Rioux, qui elle, s'intéresse plutôt aux répercussions de cette société industrielle. La Commission Rioux atteste que : « les processus cumulatifs (économie, science, technique) [...] ont pris tellement d'importance qu'ils ont érodé la culture première (les traditions ou culture code) des classes sociales et renvoyé à la vie privée tous les processus non cumulatifs (sensorialité, sensibilité, sensualité, spontanéité) » (Rioux cité dans Couture et Lemerise 1992, p.83). Rioux résume en d'autres termes les conceptions de culture première et culture seconde telles que définies par Fernand Dumont :

Sur cette culture première, code que chaque classe sociale possède pour se diriger dans le monde, – c'est justement cette division en classes qui spécifie la structure des sociétés industrielles – viennent se greffer deux autres modes d'appréhension du monde, la culture seconde (œuvres d'art et littérature) et la connaissance formalisée (la science). Ces deux derniers modes d'orientation se

tiennent toujours à distance de la culture première et essaient de la réinterpréter et de la réduire (Rioux 1969 tome 1, p.34-35).

Ainsi, la Commission Rioux s'interroge plus spécifiquement sur l'éducation artistique en tant que solution aux questions suivantes : « Comment réinsérer des significations et des symboles (culture ouverte) dans une culture qui est devenue un sous-produit du système technique ? Comment parvenir à resémantiser notre univers ? Comment arriver à faire participer le plus grand nombre à cette tâche ? » (Rioux cité dans Couture et Lemerise 1992, p.84). En abordant les fonctions symbolique et critique de l'art dans la société et en le définissant en tant qu'ouverture sur l'imaginaire, le Rapport Rioux accorde à l'art un rôle indispensable pour toute société.

Le Rapport Rioux soulève l'importance d'une éducation artistique offerte à tous. C'est que l'art n'est plus cloisonné sur lui-même, mais est maintenant présent en société dans toutes les sphères d'activités. En raison de cette ubiquité de l'art, rendue possible par l'industrie culturelle, le système d'éducation se doit d'offrir une éducation artistique globale à tous afin d'assurer la formation, pour l'avenir, des citoyens conscientisés.

Désormais, ce n'est plus seulement dans les musées que les œuvres d'art sont rassemblées, mais dans tout ce qui nous entoure ; l'environnement lui-même se confond avec le musée qui devient « un mécanisme de communication populaire ». L'Exposition universelle de Montréal, en 1967, a bien mis en lumière le fait de l'environnement global qui tend à intégrer tous les médias et dans lequel les arts sont eux-mêmes des médias (Rioux 1969 tome 1, p. 47).

La Commission Rioux a fait la démonstration pertinente, en un rapport étoffé de près de 900 pages, de cette nécessité d'inclure, dans les programmes scolaires de tous les niveaux, les arts, toutes catégories confondues. En ce qui concerne le cinéma, plus précisément, la Commission Rioux émet les recommandations suivantes :

- que l'éducation cinématographique soit offerte au secondaire III comme matière obligatoire pendant l'équivalent d'une période par semaine,
- qu'elle soit aussi donnée par la suite comme matière facultative jusqu'à la fin du secondaire,
- que les périodes soient groupées par deux et se donnent tous les quinze jours (Rioux 1969 tome 2, p.113).

Les ministères de l'Éducation et des Affaires culturelles n'ont cependant pas entériné cette vision artistique et culturelle proposée dans le Rapport Rioux et l'éducation cinématographique est demeurée absente du programme scolaire.

### **La Commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel**

Plusieurs années plus tard, soit en 1981, le gouvernement Lévesque met en place une commission d'étude sur le cinéma et l'audiovisuel, présidée par Guy Fournier. Son mandat est le suivant : « étudier la situation du cinéma québécois (les films) et du cinéma au Québec (le cinéma comme secteur), et de proposer des recommandations appropriées au gouvernement, après consultation intensive du milieu » (Poirier 2004, p. 100). La situation du cinéma, à ce moment, est critique : très peu de films sont produits, le public ne semble pas au rendez-vous et plusieurs acteurs du domaine cinématographique au Québec sont en froid. L'industrie fait également face aux problèmes suivants : « domination étrangère, indifférence des télédiffuseurs, restrictions économiques des gouvernements, volonté politique fuyante, chevauchements et conflits de compétence entre les paliers fédéral et provincial » (Poirier 2004, p.102). L'industrie cinématographique québécoise est au seuil de la mort : « Si l'État n'agit pas rapidement et vigoureusement, son intervention finira par ne plus avoir d'objet. Le "transfusé" sera mort » (Fournier 1982, p.4). Les recommandations de la commission sont donc attendues avec impatience. La commission formule, entre autres, des suggestions au niveau de la production, de la distribution et du financement du cinéma au Québec. Au point de vue de l'éducation, on recommande la création d'une école spécialisée en études cinématographiques qui offrirait une solide formation technique à ses élèves. Cette école, connue aujourd'hui sous le nom de l'Institut national de l'image et du son (INIS) sera créée plusieurs années plus tard, soit en 1990, répondant ainsi aux manquements clairement exprimés lors de la Commission Fournier. Le rapport de la Commission Fournier soulève également la carence qui existe dans la formation générale des élèves en termes d'éducation cinématographique. C'est pourquoi il recommande au ministère de l'Éducation « d'inclure dans la formation de base des élèves du niveau primaire, secondaire et collégial des cours d'initiation à l'expression audiovisuelle et à la culture cinématographique » (Fournier 1982, p. 133).



## L'Institut québécois du cinéma

Entre-temps, en 1975, après maintes revendications de la part des gens de l'industrie cinématographique, est créé l'Institut québécois du cinéma, en conformité avec la *Loi sur le cinéma*. Son mandat initial, tel que décrit dans l'article 47 de la *Loi sur le cinéma*, est de « répartir, en veillant à la liberté de création et d'expression ainsi qu'à la liberté de choix des consommateurs, les fonds que l'état destine au secteur privé pour mettre en œuvre la politique cinématographique définie » (ministère des Affaires culturelles 1975). Pour ce faire, l'Institut se doit d'accomplir les tâches suivantes :

- promouvoir et soutenir financièrement, en tenant compte de la rentabilité de ses investissements, la création, la production, la distribution, la diffusion et l'exploitation de films québécois de qualité ;
- stimuler et encourager la distribution, la diffusion et l'exploitation de films de qualité au Québec ;
- stimuler et encourager les industries qui concourent à la production cinématographique au Québec, notamment en matière de doublage et de sous-titrage ;
- stimuler et encourager le développement du cinéma pour enfants au Québec ;
- stimuler et encourager la formation, la recherche et l'innovation dans le domaine cinématographique et audio-visuel au Québec (ministère des Affaires culturelles 1975, article 49).

L'Institut québécois du cinéma est composé de sept membres, tous élus par le gouvernement, dont cinq proviennent de l'industrie cinématographique – production, réalisation, artisans, distribution, exploitation – et un qui représente la clientèle cinématographique québécoise.

La société générale du cinéma est créée en 1983, suite à la refonte de la *Loi sur le cinéma*. La société générale du cinéma s'occupant dès lors du financement des films, le mandat de l'Institut québécois du cinéma est modifié. À compter de 1984, l'Institut québécois du cinéma doit plutôt établir les orientations et le plan d'aide de La société générale du cinéma ainsi qu'en approuver les programmes. L'Institut québécois du cinéma émet donc des recommandations et se concentre sur la recherche.

C'est ainsi qu'à partir de 1986 est diffusé le bulletin trimestriel *Nouvelles de l'Institut*, qui s'attarde aux différents projets de l'Institut québécois du cinéma. On peut entre

autres y lire sur un des projets phares de l'Institut québécois du cinéma, soit la création d'une école du cinéma de niveau professionnel. Pendant plusieurs années, l'Institut québécois du cinéma recommande la création d'une telle école, et c'est en 1990 qu'est incorporé l'Institut national de l'image et du son (INIS).

C'est dans le bulletin d'octobre 1989 des Nouvelles de l'Institut que l'on retrouve la première mention de l'Institut québécois du cinéma concernant l'éducation cinématographique pour les jeunes. En effet, l'Institut québécois du cinéma s'est associé au Carrousel international du film de Rimouski afin d'organiser un atelier portant sur l'éducation cinématographique. Puis, en septembre 1990, l'Institut québécois du cinéma démarre une étude ayant pour sujet l'éducation cinématographique, car il est concerné par l'omniprésence des images :

Dans une société comme la nôtre, où l'image joue un rôle prépondérant, la culture cinématographique et la compréhension du langage audiovisuel s'avèrent d'une grande importance. Or, relativement peu de moyens éducatifs assurent la formation nécessaire au décodage de ce langage spécifique. L'évolution accélérée des formes de diffusion du cinéma et le rapport école/télévision dans la vie des jeunes ont progressivement mis en évidence le besoin de faire le point sur l'éducation cinématographique au Québec » (Institut québécois du cinéma 1990, p. 1+).

Simultanément, l'Association des cinémas parallèles du Québec pilote à Montréal un projet de formation cinématographique nommé *Cinémagie*, qui a pour but de sensibiliser les enfants au cinéma. Ce projet fait suite aux premiers ateliers d'éducation cinématographique mis en place par l'Association des cinémas parallèles du Québec en 1987. C'est donc ainsi qu'en 1990, dans les écoles Baril, Saint-Émile, Marie-Favery et Saint-Fabien, près de 200 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année primaire ont pu suivre en classe quatre ateliers dirigés par des animateurs de *Cinémagie*, portant sur le cinéma. Les initiatives de l'Association des cinémas parallèles du Québec se poursuivent avec les années, notamment avec le programme *À la découverte de l'histoire du cinéma à l'occasion du centenaire du cinéma*, mis sur pied en 1995. Le Carrousel international du film, qui offre des activités cinématographiques en milieu scolaire, poursuit également ses activités. Des initiatives telles que ces dernières demeurent cependant très peu répandues.

En 1992, le gouvernement du Québec se dote d'une politique culturelle, une politique réclamée par plusieurs depuis de nombreuses années. Cette politique reconnaît l'importance de la culture pour la société québécoise et doit permettre à la culture et aux arts d'obtenir une plus grande place dans le système d'éducation. C'est également en 1992, à l'automne, que l'Institut québécois du cinéma publie les résultats de son étude portant sur l'éducation cinématographique, document intitulé *L'éducation cinématographique au Québec : préparer les auditoires de demain*. Avec son rapport, l'Institut québécois du cinéma souhaite souligner les bénéfices de l'éducation cinématographique et ouvrir un dialogue qui permettrait d'inscrire le cinéma comme matière à part entière dans le programme de formation des élèves. Selon l'Institut québécois du cinéma, le moment est idéal : « des mécanismes d'intervention existent déjà (institutions scolaires, chaînes de télévision, bibliothèques scolaires et municipales, maisons de la culture, cinémathèques, salles parallèles et commerciales, etc.) » (Letendre, 1992, p. 77).

L'enquête démontre l'intérêt des jeunes à recevoir une éducation cinématographique dans un cadre scolaire. L'enquête souligne que

Les jeunes « formés » se distinguent nettement des autres quant à leurs besoins et à leurs attentes à l'égard du cinéma ; ceux qui ont bénéficié d'une telle formation ont un regard beaucoup plus critique et adoptent un comportement de consommation plus averti que les autres (Letendre 1992, p.76).

L'enquête révèle également le rôle éducatif important que l'on souhaiterait que la télévision joue en regard du cinéma. Bref, l'enquête de l'Institut québécois du cinéma ne fait que renforcer ses convictions premières : l'éducation cinématographique est une nécessité et elle doit absolument être intégrée au programme d'éducation le plus rapidement possible.

En 1993, l'Institut québécois du cinéma, en collaboration avec les 11<sup>e</sup> Rendez-vous du cinéma québécois, organise un séminaire portant sur l'éducation cinématographique au Québec, auquel participent plusieurs enseignants, animateurs culturels et représentants gouvernementaux. Lors de ce séminaire,

Plusieurs participants se désolent qu'après trente ans d'efforts le projet d'éducation cinématographique au primaire et au secondaire stagne, que les ministères de l'Éducation et de la Culture ne jouent pas leur rôle en matière de

formation culturelle et que la télévision ne contribue pas à l'initiation et à l'éducation du public au cinéma (Institut québécois du cinéma 1993, p. 3).

Plusieurs manifestent également un sentiment d'urgence face à la réalisation d'un projet d'éducation cinématographique. Une des propositions émises lors de ce séminaire concerne la création d'une table de concertation, qui serait coordonnée par l'Institut québécois du cinéma. Cette table de concertation aurait pour objectif de préparer un plan d'action adressé aux ministères de l'Éducation et de la Culture, qui devra être pris en compte lors de la restructuration du programme de formation, prévue pour la fin des années 90.

Le Comité de concertation sur l'éducation cinématographique a donc été créé en 1993, formé des intervenants suivants : le ministère de l'Éducation, le ministère de la Culture, Radio-Québec, la Cinémathèque québécoise, la Centrale des enseignants du Québec, le Cinéma Le Paris, Spickler Communications, Alliance Communication, le Carrousel international du film, et l'Association des cinémas parallèles du Québec. La même année, l'Institut québécois du cinéma soumet un mémoire, au nom du Comité de concertation sur l'éducation cinématographique, à Madame Lucienne Robillard, ministre de l'Éducation, dans le cadre de la Consultation sur la réforme du secondaire. Ce mémoire, intitulé *Donner aux jeunes l'éducation cinématographique qu'ils demandent*, porte sur l'éducation cinématographique dans les écoles secondaires. Reprenant des statistiques du document rédigé par Andrée Letendre, dont nous avons parlé un peu plus tôt, l'Institut québécois du cinéma s'inquiète « qu'une forte majorité de jeunes n'ont absolument aucun accès à des expériences d'éducation cinématographique » (Institut québécois du cinéma 1993, p. 9). Et cette situation persiste, malgré le fait qu'il soit reconnu « qu'une formation au cinéma entraîne non seulement une modification de la perception et un changement d'attitude face à différentes cinématographies, mais une lecture plus critique de ce que propose le film » (Institut québécois du cinéma 1993, p.9). De plus, en matière de cinéma national, les jeunes n'ont que très de peu de connaissances. Comme le ministère de l'Éducation souhaite modifier le curriculum scolaire des jeunes du secondaire, l'Institut québécois du cinéma recommande que « l'éducation cinématographique soit inscrite dans le programme national des cours optionnels offerts aux deux cycles du secondaire, notamment dans les grands champs du savoir envisagés pour élargir la culture des jeunes » (Institut

québécois du cinéma 1993, p.13). L'Institut québécois du cinéma émet également la recommandation suivante :

que le ministère de l'Éducation appuie le développement d'actions de formation au cinéma en encourageant l'implantation massive des projets novateurs menés dans les écoles primaires et secondaires tels que la mise en place de ciné-clubs et d'ateliers de sensibilisation à l'image cinématographique jumelés à des visionnements de films sur grand écran (Institut québécois du cinéma 1993, p.13).

Les recommandations de l'Institut québécois du cinéma n'auront cependant pas l'impact désiré auprès du ministère de l'Éducation, considérant l'absence de l'éducation cinématographique dans le curriculum scolaire des étudiants encore aujourd'hui. Tout au plus, le ministère de l'Éducation a-t-il appuyé quelques projets en lien avec l'éducation cinématographique au cours des années, tels que l'OEIL CINÉMA, et ce, à travers un partenariat avec le ministère de la Culture et des Communications.

C'est à l'automne 1994 que débute, dans cinq écoles, le projet pilote sur l'éducation cinématographique, qui s'adresse aux élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. Le projet, qui comporte vingt-cinq heures d'éducation cinématographique, s'articule autour de l'analyse des trois films, soit *Les bons débarras* (Francis Mankiewicz, 1980), *Les temps modernes* (Charlie Chaplin, 1936) et *Jean de Florette* (Claude Berri, 1986). Participent entre autres à ce projet Téléfilm Canada, l'Office nation du film, la Cinémathèque québécoise, le Groupe Multimédia, Jacques Piette, professeur à l'Université de Sherbrooke et Isabelle Labarre, étudiante à la maîtrise à l'Université de Sherbrooke. En 1994, ce projet a rejoint 450 élèves. Ce projet pilote<sup>4</sup> est pris en charge par l'Association des cinémas parallèles du Québec en 1997 puis devient, en 1998, l'OEIL CINÉMA, un programme dont nous parlerons plus tard dans ce mémoire.

Suite à la création de la Société générale des industries culturelles (SOGIC) en 1988, qui devient, en fusionnant avec l'Institut québécois du cinéma en 1994, la Société de

---

<sup>4</sup> Lors de notre entretien avec la directrice de l'Association des cinémas parallèles du Québec, Madame Martine Mauroy, il a été question de ce projet pilote. Madame Mauroy a expliqué qu'il n'existait aucun rapport écrit concernant ce projet pilote, car les comptes rendus des avancements du projet étaient faits oralement lors des réunions du Comité de concertation sur l'éducation cinématographique.

développement des entreprises culturelles (SODEC), l'Institut québécois du cinéma disparaît le 31 mars 1995. L'Institut québécois du cinéma, qui agissait en tant que conseiller auprès du ministère de la Culture et des Communications, est remplacé par le Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle, un nouveau secteur de la Société de développement des entreprises culturelles, qui a pour mission de conseiller cette dernière ainsi que le ministère de la Culture et des Communications, notamment en regard de la *Loi sur le cinéma*. Notons ici que cette fusion avait été recommandée par l'Institut québécois du cinéma afin de répondre à des besoins de décentralisation et de concertation. La SODEC doit reprendre le mandat de l'Institut québécois du cinéma, et donc le projet pilote d'éducation cinématographique. Le projet s'est poursuivi à travers les années, orchestré par l'Association des cinémas parallèles du Québec, et porte aujourd'hui le nom OEIL CINÉMA. La SODEC ne s'est cependant pas impliquée de façon marquée dans la cause de l'éducation cinématographique au Québec.

La fin des activités de l'Institut québécois du cinéma coïncide avec les débuts de la Commission des états généraux sur l'éducation, qui a pour objectif de définir les transformations nécessaires au système d'éducation québécois. C'est à partir des recommandations émises par la Commission des états généraux sur l'éducation que la réforme du système scolaire québécois a débuté en 2000. Dans le cadre de la Commission des états généraux sur l'éducation, des centaines de mémoires ont été déposés, dont quatre qui concernent plus précisément le cinéma. Le premier, déposé par André Caron, s'attarde à l'enseignement du cinéma au niveau collégial. Le second, déposé par le ministère de la Culture et des Communications et dont nous parlerons dans le prochain chapitre, porte sur l'importance de la culture dans le curriculum scolaire et de l'éducation cinématographique. Le troisième, déposé par le Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle, une branche de la SODEC, concerne l'éducation cinématographique et le projet pilote mis sur pied par le Comité de concertation sur l'éducation cinématographique. Le Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle souhaite que la Commission des États généraux

- [...] réitère l'importance et la place que doit occuper la formation artistique et cinématographique dans le système d'enseignement au Québec ;

- [...] reconnaisse le statut du cinéma, et généralement des images en mouvement, comme art et discipline à part entière dans notre système d'enseignement ;
- [...] appuie le développement et l'intégration de différents projets d'éducation cinématographique aux niveaux primaire et secondaire dans la formation de base des jeunes et à titre de cours optionnels ;
- [...] recommande que soient préservés les acquis de la formation cinématographique au collégial et que soient révisées les politiques de la récente réforme de l'enseignement collégial qui y auraient porté atteinte ;
- [...] reconnaisse et encourage enfin l'existence d'écoles à vocation spécialisée en production audiovisuelle et cinématographique, aux niveaux primaire et secondaire, comme sont déjà reconnu[e]s des écoles à concentration musicale, théâtrale, voire même sportive (Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle 1995, p.10).

Les recommandations du Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle dépassent les recommandations des rapports antérieurs en proposant la création d'écoles primaires et secondaires spécialisées en cinéma. Le quatrième rapport, rédigé par Bernard Bérubé au nom de l'Association québécoise des études cinématographiques, concerne principalement l'éducation cinématographique. Il émet deux recommandations distinctes, soit « d'intégrer aux niveaux primaire et secondaire une initiation au langage cinématographique » (Bérubé 1995, p.5) et « d'intégrer à la formation des maîtres une véritable formation en cinéma » (Bérubé 1995, p.6). Compte tenu de la pertinence de toutes ces recommandations, du projet pilote du Comité de concertation sur l'éducation cinématographique déjà en place à l'époque des États généraux, ainsi que des nombreuses publications de l'Institut québécois du cinéma au sujet de l'éducation cinématographique, nous sommes surpris de constater que le remaniement complet du programme d'enseignement des écoles primaires et secondaires québécoises, en 2000, n'a pas inclus le cinéma en tant que matière scolaire, alors que cela aurait constitué le moment idéal.

## **La situation actuelle**

Malgré les nombreuses recommandations émises au cours des années concernant l'éducation cinématographique, aucune initiative concrète n'a été prise par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Notons cependant que l'inquiétude grandissante face aux

médias dans leur ensemble se faisant ressentir, le programme de formation de l'école québécoise, proposé en 2000, inclut dans ses domaines de formation le terme bien vague de « médias ». Actuellement, quelques écoles secondaires du Québec offrent des cours d'éducation cinématographique à leurs élèves, souvent dans un cadre parascolaire, mais parfois également dans un cadre scolaire. Ces cours n'ont cependant aucune incidence sur les résultats scolaires des étudiants, car ils ne permettent d'obtenir aucun crédit. Ces cours dépendent de la volonté et des ressources de chaque école et ne sont le résultat d'aucune concertation. Leur contenu et leurs objectifs sont laissés libres à chaque enseignant désirant se lancer dans l'aventure de l'éducation cinématographique et ce, qu'il soit formé en ce sens ou non. Auparavant, ces cours se rattachaient parfois à un programme d'études en arts et communication, qui n'existe plus depuis la réforme. Aussi, certains outils de référence ont été créés à l'usage des enseignants des niveaux primaire et secondaire à travers les années. Le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine a mis sur pied différents projets éducatifs axés sur la culture. L'Office national du film du Canada a élaboré des guides pédagogiques permettant aux enseignants d'emprunter un film à l'ONF et d'obtenir ainsi un guide leur permettant de le présenter en classe de manière structurée. L'ONF poursuit toujours sa mission éducative à travers les guides pédagogiques. Plus récemment, des programmes tels que l'OEIL CINÉMA, le réseau éducation-médias, CVE (Collection de vidéos éducatives) ou encore Brain-pop ont vu le jour, aidés par l'arrivée de nouvelles technologies telles qu'Internet ou le DVD.



## Chapitre 2

*Décryptage et passion. Apprendre à voir, c'est banalement apprendre à aimer, à rejeter, en sachant pourquoi. Apprendre à voir, c'est sortir de la consommation passive, construire les conditions de la découverte, provoquer des rencontres. Apprendre à voir, c'est [...] apprendre à se connaître.*  
Laurent Gervereau

### La culture au cœur de l'enseignement

Au Québec, le domaine de l'éducation a connu plusieurs réformes, dont deux majeures qui ont entièrement redéfini l'orientation du programme de formation : la première, lancée en 1961, qui s'inscrit dans la foulée du Rapport Parent (1965) et la seconde, qui a été lancée en 2000, suite à la Commission des États généraux sur l'éducation (1995). Alors que la première avait pour but de rendre l'école accessible à tous, la seconde, elle, s'attarde à un enjeu bien différent, soit assurer « la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence » (ministère de l'Éducation 2006, p.4). C'est le constat fait par la Commission des États généraux sur l'éducation dans son rapport final, qui était coprésidée par Lucie Demers, enseignante en adaptation scolaire, et Robert Bisaillon, président du Conseil supérieur de l'éducation. C'est donc sur ces assises que repose la réforme qui touche, en 2011, autant les écoles primaires que secondaires du Québec. À la suite du rapport final déposé par la Commission en 1996, le programme de formation de l'école québécoise a été élaboré en fonction des trois paliers éducatifs : le préscolaire et le primaire, le secondaire (premier cycle) et le secondaire (deuxième cycle).

Ce programme de formation diffère du précédent par ses orientations pédagogiques, sa structure d'enseignement<sup>5</sup> à trois volets et sa redéfinition du rôle de l'enseignant. Les orientations principales de cette récente réforme s'organisent autour des notions suivantes : le développement de compétences disciplinaires et transversales par l'élève (et non la transmission de ces compétences et connaissances par l'enseignant), l'harmonisation des matières scolaire, les apprentissages adaptés au XXI<sup>e</sup> siècle, l'engagement des élèves dans leur école et ce, au-delà de leur cursus scolaire régulier et l'inscription de « la langue et la

---

<sup>5</sup> Voir l'annexe 3 pour plus de détails.

culture comme des dimensions intrinsèques des visées de formation de l'élève » (ministère de l'Éducation s.d., s.p.).

Dans le programme de formation de l'école québécoise, la culture tient une place importante, voire même primordiale. Mais de quelle façon le ministère de l'Éducation<sup>6</sup> aborde-t-il la culture? Afin de mieux saisir la place qu'occupe la culture dans le programme de formation de l'école québécoise, nous nous permettons dans ce chapitre de faire un détour, qui nous semble primordial, en abordant les enjeux soulevés par l'implantation de cette plus récente réforme dans le système d'éducation québécois, qui affecte les rôles accordés à l'école et à l'enseignant. Nous débuterons ce chapitre en abordant cette notion de « culture ».

### **La notion de « culture »**

Étymologiquement, le terme culture vient du latin *culter*, qui signifie à la fois habiter, cultiver et honorer. Dans notre société actuelle, le terme culture est polysémique : sa définition varie selon le contexte dans lequel il est employé.

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) définit la culture, dans la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, dans les termes suivants :

La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances, et [...] la culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme un projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent (UNESCO 1982, p.1).

---

<sup>6</sup> Afin d'alléger le texte, nous utiliserons dorénavant les termes « ministère de l'Éducation » pour remplacer les termes « ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ».

Ainsi décrite, la culture s'avère primordiale pour tout élève en formation : elle constitue l'essence même de chaque citoyen en devenir. Peu importe le discours par lequel elle est abordée, elle demeure essentielle à l'épanouissement des individus et par là même, de la société.

Les ministères de l'Éducation et de la Culture ont, à travers les années, tenté de définir la culture de diverses manières. À la lecture de leurs nombreux rapports, nous en sommes venus à constater qu'il était très difficile pour les deux ministères de résumer leurs conceptions de la culture. Au fil des rapports, les définitions du terme « culture », qui sont souvent très peu précises, s'entremêlent et prennent plusieurs directions sémantiques selon les besoins immédiats des ministères. Nous remarquons deux graves problèmes avec les définitions ministérielles du terme « culture » qui se trouvent dans ce chapitre. Premièrement, les ministères empruntent des concepts – entre autres à Fernand Dumont et à Jean-Michel Zakhartchouk – sans toutefois en expliquer ou en adopter les fondements, ce qui dénature en partie le sens des concepts et crée certaines incongruités. Deuxièmement, les définitions ministérielles entremêlent concepts empruntés et discours bureaucratiques, ce qui alourdit les textes et ajoute encore plus à l'incohérence de certaines définitions. En ce sens, le terme « culture » est central dans le discours des ministères de l'Éducation et de la Culture, mais le terme en lui-même n'est jamais défini très clairement ou très logiquement par les deux ministères. C'est de cette confusion que feront état les pages suivantes.

Si nous remontons au Rapport Parent, rédigé dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, nous y trouvons la définition suivante du terme « culture » :

Au lieu du sens restreint donné généralement au mot « culture » lorsqu'on parle par exemple d'une « personne cultivée », nous avons ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse) ; chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres ; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières. Il devient alors légitime de parler de culture technique et même de culture de masse aussi bien que de culture humaniste et scientifique. Chacun moule la

personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humaine témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notre société moderne (Parent 1965 tome 2, p.8).

C'est une définition très large du terme « culture » qui semble vouloir en expliquer toutes les facettes. Nous sentons bien ce désir de la Commission de décloisonner les structures de l'école et de rendre l'enseignement cohérent. Nous sentons cette volonté de la Commission de créer des ponts entre la culture largement traditionnelle qui dominait dans les années 60 au Québec et la société urbanisée et industrialisée qui caractérisait la province et ainsi amener le système scolaire québécois à refléter les valeurs et la nouvelle réalité culturelle du Québec.

Plus tard, dans le contexte de la réforme des États généraux (1995), le ministère de l'Éducation aborde le concept de « culture » dans les termes de Fernand Dumont, soit « culture première » et « culture seconde », à l'instar du Rapport Rioux, mais également dans une perspective culturelle, en termes relationnels de « rapport au monde », « rapport à soi », et « rapport à autrui ». En ce sens, la tâche de l'enseignant à l'égard de ses élèves est définie comme suit : « créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés » (ministère de l'Éducation 2001, p.37). Il est demandé que chaque enseignant adopte une approche culturelle dans son enseignement, ce qui implique pour le ministère de l'Éducation que chaque enseignant modifie sa relation aux savoirs pour que tous les étudiants puissent construire de nouveaux rapports avec le monde, avec eux-mêmes et avec autrui. Ces rapports « constituent des dimensions interreliées qui permettent (ou non) à la culture d'émerger à l'école. En ce sens, " réconcilier l'école et la vie par le biais de la culture " constitue la tâche essentielle du maître » (Montférier dans ministère de l'Éducation 2001, p.35). La lourde tâche de l'enseignant est donc de réconcilier l'école et la vie par son approche culturelle de l'enseignement :

[...] enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par

rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p. 7).

Dans le programme de formation de l'école québécoise, le domaine des arts<sup>7</sup>, tel que décrit par le ministère de l'Éducation, regroupe l'art dramatique, la musique, la danse et les arts plastiques. Il représente bien cette volonté du ministère de l'Éducation de mettre de l'avant la culture dans le programme de formation de l'école québécoise :

[...] les arts jouent un rôle primordial dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité. S'ils sont l'objet, à l'échelle mondiale, d'enjeux commerciaux qui s'accompagnent d'une certaine homogénéisation des cultures, ils demeurent néanmoins l'un des moyens les plus efficaces pour un peuple de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.67).

Il apparaît tout à fait louable que le programme de formation mette l'accent sur la culture. Mais cette idée de « sauvegarder », de « développer » et « d'affirmer son identité culturelle » ne témoigne-t-elle pas d'une conception limitée du terme « culture »? Bien loin des conceptions de la culture telles qu'exprimées dans les rapports de l'UNESCO, de Mgr Alphonse-Marie Parent et de Marcel Rioux, le programme de formation de l'école québécoise fait état d'un changement de mentalité important au sein du ministère de l'Éducation, qui met de l'avant des préoccupations identitaires qui semblent absentes des programmes antérieurs. Alors que les rapports Parent et Rioux soutenaient l'idée d'inclure l'éducation cinématographique au parcours scolaire de chaque étudiant, le plus récent programme de formation, lui, met entièrement de côté cette question. Pourtant, le programme de formation reconnaît que « l'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.67), et qu'« [...] elle peut en effet ouvrir la voie à des études qui mènent à un grand nombre de professions ou de métiers rattachés aux arts et à la culture » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.67). Voilà donc pourquoi nous nous expliquons mal cette absence du médium cinématographique dans le programme de formation de l'école québécoise. Après tout, le

---

<sup>7</sup>Voir l'annexe 4 pour plus de détails sur les domaines d'apprentissage.

cinéma ne va-t-il pas de pair avec « l'enrichissement de la vision du monde » et la découverte de l'autre? Et le cinéma ne représente-t-il pas un secteur économique important qui nécessite des artisans passionnés et talentueux?

Les nouvelles orientations du ministère de l'Éducation concernant la culture dans la réforme mise en place en 2000 dans les écoles québécoises, qui passent par l'enseignement dans une perspective culturelle, semblent s'inspirer largement des recommandations émises par le ministère de la Culture<sup>8</sup> lors des États généraux sur l'éducation de 1995. La notion de culture, telle que définie par le ministère de l'Éducation, évoque des préoccupations identitaires semblables à celles abordées par le ministère de la Culture :

Expression de l'identité nationale, facteur d'intégration sociale et source d'enrichissement personnel, la culture modèle aussi bien les choix collectifs qu'individuels. Elle prend racine dans la mémoire d'une société, s'alimente à ses valeurs et s'exprime à travers ses manières d'être, sa pensée, ses créateurs et leurs œuvres. Et parce qu'elle s'appuie sur un ensemble très large de connaissances acquises, la voie privilégiée pour y accéder est incontestablement l'éducation (ministère de la Culture 1995, p.6).

Cette conception de la culture, telle qu'élaborée par le ministère de la Culture, s'apparente à celle développée par le ministère de l'Éducation dans le programme de formation de l'école québécoise. Les termes « expression de l'identité nationale », « facteur d'intégration sociale » et « enrichissement personnel » rappellent ce passage du ministère de l'Éducation, qui explique que les arts permettent à un peuple de « sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle ». Tout porte donc à croire que le ministère de l'Éducation a suivi les recommandations émises par le ministère de la Culture lors des États généraux sur l'Éducation, en s'inspirant fortement de sa définition du terme « culture » et en lui donnant une plus grande place dans le programme de formation. Les deux ministères semblent également s'entendre sur la fonction de préservation associée à la culture. Il existe cependant bien d'autres définitions de la culture, telle que celle d'Alain Bergala.

---

<sup>8</sup> Afin d'alléger le texte, nous utiliserons dorénavant les termes « ministère de la Culture » pour remplacer les termes « ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine ».

Bergala considère la culture bien différemment des ministères de l'Éducation et de la Culture, c'est-à-dire sans nationalisme, sans individualisme, sans rapport identitaire. Il est d'avis que la mission de l'école consiste à « tisser quelques fils rouges entre les œuvres du présent et du passé, à nouer des liens, quelques esquisses de filiations sans lesquels le face-à-face avec l'œuvre a toute chance de rester asphyxié, même si l'œuvre est de qualité » (Bergala 2002, p.69). Et aujourd'hui plus que jamais, avec ces nouveaux modes de consommation du cinéma, qui décloisonnent l'espace de visionnement et permettent de consommer des films à tout moment – pensons par exemple à la télévision, au téléphone cellulaire ou à la tablette numérique – cette mission liée à la filiation devient essentielle. Les nouveaux modes de consommation font sombrer dans l'oubli les films, qui se succèdent à un rythme fou, et il y a là le danger d'une mémoire cinématographique qui se dégrade. Or cette filiation constitue la base de la culture.

Sans ces liens, il peut y avoir une série de chocs émotionnels qui, isolés, ne feront jamais culture, mais un patchwork de films orphelins. La culture, ce n'est pas autre chose que cette capacité de relier le tableau ou le film que l'on est en train de lire, à d'autres tableaux, à d'autres films, à d'autres livres. Et ceci, s'il s'agit d'une culture véritable, pour le plaisir de se repérer dans le réseau hasardeux des œuvres telles qu'elles nous arrivent, le plus souvent dans le désordre, et de comprendre comment toute œuvre est habitée par ce qui l'a précédé ou qui lui est contemporain dans l'art où elle a surgi, et dans les arts voisins, même lorsque son auteur n'en sait rien ou s'en défend (Bergala 2002, p.69).

Cette définition de Bergala rejoint en partie la définition de la culture tel qu'entendu par le ministère de l'Éducation dans sa plus récente réforme, qui souhaite « amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p. 7). Mais contrairement à Bergala, le ministère de l'Éducation considère les arts comme des moyens efficaces pour un peuple « de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.67), une préoccupation nationale et identitaire dont Bergala ne semble pas se préoccuper. Pour Bergala, la culture donne accès à l'universel, et non pas seulement à l'identité culturelle.

### **Rôle de l'enseignant : un passeur culturel**

On donne à l'enseignant, dans cette nouvelle réforme, quatre rôles précis : guide, planificateur, modèle et passeur culturel. Ainsi, un enseignant du cours Français, langue d'enseignement, en tant que modèle, se doit d'encourager les élèves à s'exprimer en français. En tant que guide, il doit mettre en place des activités qui amèneront l'élève à structurer ses connaissances. En tant que planificateur, il s'occupe de la coordination et de la gestion de sa classe. En tant que passeur culturel, il doit amener les élèves à vouloir constituer pour eux-mêmes des repères culturels qui leur feront voir le monde autrement. Dans les faits cependant, en considérant les modifications de la conception d'apprentissage dans le programme de formation de l'école québécoise, le rôle de l'enseignant est plutôt passé de transmetteur à guide : « De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs » (ministère de l'Éducation 2001, p.4).

Ce concept de passeur culturel, tel que défini dans le programme de formation de l'école québécoise, est emprunté à Jean-Michel Zakhartchouk. Pour ce dernier, quand il s'agit de culture, il faut réfléchir en termes de voyage, un voyage auquel les élèves doivent être invités à participer activement.

Non pas un voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même, à prendre la rame. Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche (Zakhartchouk 1999, p.20).

En ce sens, Zakhartchouk croit que si l'enseignant amène l'élève à participer à ce voyage, il devient un passeur « vers une "culture" qui "vaut la peine", une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continue d'aller plus loin » (Zakhartchouk 1999, p.20).

Ce concept de passeur culturel rappelle l'expression de « passeur », de Serge Daney, citée par Alain Bergala dans *L'hypothèse cinéma. Petit traité de la transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (page 45), et pour qui un passeur, dans le domaine des études



cinématographiques, a un rôle « d'accélérateur de pensée », car il met en rapport des plans qui font passer les élèves d'une réflexion sur la forme à un jugement. Pour Bergala, lorsqu'un enseignant prend le risque de se faire passeur culturel, il

change de statut symbolique, abandonne un moment son rôle d'enseignant [...] pour reprendre la parole et le contact avec ses élèves depuis un autre lieu de lui-même, moins protégé, celui où ses goûts personnels entrent en jeu [...] où le « je » qui pourrait être néfaste dans son rôle d'enseignant devient pratiquement indispensable à une bonne initiation (Bergala 2002, p.66).

C'est ce qui permet à l'enseignement de devenir « initiation », en permettant à l'élève de former son goût cinématographique. Bergala précise que « personne ne fera jamais l'économie du temps qu'il faut pour se former un goût sur lequel viendront s'étayer de façon durable des critères de jugement » (Bergala 2002, p.45). Mais le passeur contribue à cette initiation, de laquelle résulte cette formation du goût, qui se retrouve au centre du projet d'éducation cinématographique mené en France par Alain Bergala, projet sur lequel nous nous attarderons plus loin.

Mais revenons à Zakhartchouk, qui base sa notion de passeur culturel sur une conception de la culture qui est assez différente de celle énoncée par le ministère de l'Éducation, car beaucoup moins figée. Selon Zakhartchouk, la culture c'est

ce qu'un individu s'est approprié (mais le mot désigne à la fois ce qu'il « possède » et les outils qu'il s'est donnés pour cela [...]), mais aussi un vaste ensemble d'œuvres (ou de comportements, si l'on reprend le sens sociologique ou ethnologique) dans lequel s'inscrivent les individus (Zakhartchouk 1999, p.17).

Malgré cette définition, Zakhartchouk précise qu' « il est bon de ne pas trancher complètement » (Zakhartchouk 1999, p17), que la polysémie du mot culture entraîne certes des problématiques, mais qu'il faut « renoncer aux définitions préalables parfaites et rassurantes » (Zakhartchouk 1999, p.19). Pour Zakhartchouk, il faut garder à l'esprit tous les sens que peut prendre le mot « culture », toutes « les autres dimensions qui vont interférer, brouiller les cartes peut-être, mais nous empêcher de nous enfermer dans l'élitisme et dans les fausses évidences, afin de jouer activement le rôle de passeur » (Zakhartchouk 1999, p.19). Il apparaît donc clair que Zakhartchouk ne souhaite pas enfermer la culture dans une

définition qui soit « parfaite », il laisse donc planer un flou, volontairement, autour de sa définition du terme « culture ». Cette notion de passeur culturel, qui se fonde sur une conception ouverte de la culture, nous permet ici de souligner le fait que le ministère de l'Éducation, en empruntant à Zakhartchouk la notion de « passeur culturel », s'est approprié un concept sans en adopter les fondements. En d'autres termes, le « passeur culturel » du ministère de l'Éducation ne peut être le même que celui défini par Zakhartchouk, car ils sont basés sur des conceptions différentes du terme « culture ».

Ceci étant dit, le ministère de l'Éducation use tout de même du concept de « passeur culturel » dans le programme de formation de l'école québécoise, concept qui sous-entend que l'école est un lieu de culture et que chaque enseignant, peu importe sa discipline, possède un bagage culturel suffisant pour le partager avec ses étudiants ainsi qu'une passion pour la culture qui lui permet d'être un modèle pour ses étudiants, aussi bien qu'une source d'inspiration. Pour le ministère de l'Éducation, l'école

est un lieu de culture et, réciproquement, la culture est une source de savoirs et d'apprentissages. L'accent est mis sur l'intégration de l'aspect culturel dans toutes les disciplines et le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante y est défini comme celui d'un « passeur culturel » (Comité d'évaluation du programme *La culture à l'école* 2007, page 19).

Cette citation nous inspire deux réflexions. Tout d'abord, si nous suivons le raisonnement du ministère de l'Éducation, toutes les disciplines scolaires sont propices à aborder la culture. Mais dans les faits, est-ce bien sage de vouloir que soit abordée la culture dans tous les cours? Ne risquons-nous pas d'en perdre l'essence même?

Ensuite, le ministère indique qu'« en tant que cercle de culture seconde, l'école est le lieu par excellence de la formation culturelle des élèves » (ministère de l'Éducation 2001, p. 61). L'école est ainsi abordée en tant que « lieu de culture », mais il serait bon en fait de se questionner sur ce rôle : l'école québécoise est-elle un lieu de culture? Si elle n'en est pas tout à fait un, est-elle apte à le devenir? Bergala, par exemple, croit plutôt que l'école n'est pas pensée pour que les étudiants puissent fréquenter le domaine des arts, mais elle est « [...] pour le plus grand nombre d'enfants, le seul lieu où cette rencontre avec l'art peut se faire » (Bergala 2002, p.32). Ainsi, pour beaucoup d'élèves, si cette rencontre avec

l'art cinématographique ne se fait pas à l'école, elle ne se fera jamais, car le cinéma qui est proposé aux jeunes n'est aujourd'hui qu'une marchandise rapidement consommée et rapidement oubliée. Le ministère de l'Éducation semble conscient de ce rôle que doit jouer l'école dans cette rencontre avec l'art et la culture, mais semble considérer que l'école est déjà pensée pour que cette rencontre se produise, ce qui dans les faits ne semble pas évident vu la lourdeur du programme de formation et du réseau d'éducation en lui-même.

Le ministère de l'Éducation définit le passeur culturel comme « celui qui fait franchir un obstacle, qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rives. Bref, le maître est vu comme celui qui aide les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui » (ministère de l'Éducation 2001, p. 38). Pour cela, l'enseignant se doit donc d'être à la fois un héritier, un interprète et un critique de la culture. Le maître héritier, tel que décrit dans le programme *Formation à l'enseignement*, doit « prendre ses distances par rapport à son monde et saisir la genèse, la nature et les limites de ses représentations » (ministère de l'Éducation 2001, p.38). L'enseignant, en tant qu'héritier, se doit de rétablir les continuités entre les humains, les savoirs, le passé et le présent. Le maître critique, quant à lui, se doit de prendre ses distances avec sa culture première et la culture seconde. Le maître critique sait également que « par rapport aux modes consuméristes de culture que jamais des données disparates et interchangeables n'ont fait une culture. Il sait qu'une éducation intellectuelle n'est pas synonyme d'accumulation culturelle » (ministère de l'Éducation 2001, p. 39). Le maître interprète, lui, se fait médiateur en transposant pour les élèves la culture et c'est à lui de décider quel héritage culturel il souhaite partager avec ses élèves : « Il est comme une sorte d'herméneute, de déchiffreur, à la fois de la matière qu'il enseigne et du groupe d'élèves auquel il s'adresse pour mieux les aider à naviguer dans de nouveaux espaces » (ministère de l'Éducation 2001, p. 39).

Aujourd'hui plus que jamais, alors que les savoirs et les interprétations se multiplient exponentiellement, la question culturelle se fait vaste. Considérant que la culture première des étudiants n'est pas uniforme (langues, coutumes, modes de vie), que la culture seconde n'est pas permanente et que la culture normative n'est plus valorisée dans le programme de formation de l'école québécoise, le rôle de l'enseignant, en tant que

professionnel culturel, n'est pas toujours clair. Plusieurs enseignants sont insatisfaits de la définition de ce rôle, telle qu'inscrite dans le programme de formation de l'école québécoise<sup>9</sup>. Ainsi, le Comité-conseil sur les programmes d'étude remarque, dans un rapport remis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport intitulé *L'enseignement secondaire, deuxième cycle*, que le rôle de passeur culturel n'est pas mentionné dans le domaine d'apprentissage *Exploration de la formation professionnelle*, alors qu'il est présent dans les autres programmes. Le Comité-conseil se questionne à ce propos de ce rôle, « qui demeure encore obscur pour plusieurs enseignantes et enseignants [...] Le Comité-conseil demande d'inclure des précisions sur le rôle de "passeur culturel" » (Comité-conseil sur les programmes d'étude 2007, page 8).

Ceci étant dit, cette sensibilité culturelle que l'on prête à la profession d'enseignant, si nous suivons la logique du ministère de l'Éducation, se doit d'être développée dans le cadre même de la formation des maîtres. Cette approche culturelle ne saurait être ancrée dans la relation qu'entretiennent tous les enseignants avec le monde. La formation des maîtres devrait donc impliquer « non seulement la détermination d'une culture spécifique comme objet, mais aussi la création, chez les futurs maîtres, d'un rapport particulier à la culture, d'une sorte de sensibilité partagée entre les professionnelles et les professionnels de l'enseignement » (ministère de l'Éducation 2001, p.40). On indique dans le programme *Formation à l'enseignement* que cette sensibilité culturelle devrait empreindre chacun des cours de la formation des enseignants et non un cours spécifique. Au terme de sa formation initiale, l'enseignant devrait maîtriser douze compétences :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition

---

<sup>9</sup> Le fait que plusieurs enseignants ne trouvent pas suffisante la définition du terme « passeur culturel », tel qu'indiqué par le ministère de l'Éducation, nous laisse croire que le document *Formation à l'enseignement*, dans lequel on retrouve des explications assez claires sur les rôles attribués aux enseignants, a été lu par peu d'enseignants, soit parce que le document n'a pas eu la promotion nécessaire, soit parce que les enseignants n'en ont pas pris connaissance.

6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions (ministère de l'Éducation 2001, p.171)

À la fin de sa formation universitaire, l'enseignant devrait maîtriser les habiletés culturelles suivantes, liées à la première compétence, soit « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (ministère de l'Éducation 2001, p. 61) :

- comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il [l'enseignant] puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites ;
- manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il [l'enseignant] puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves (ministère de l'Éducation 2001, p. 67).

Les objectifs mentionnés rejoignent les qualités d'héritier, de critique et d'interprète attendues d'un passeur culturel.

En consultant les programmes de formation des futurs enseignants offerts par les universités québécoises, nous constatons qu'aucun cours spécifique n'est axé sur la culture et qu'aucun cours n'est non plus axé sur le rôle de passeur culturel qui est attribué aux futurs enseignants. Cela concorde avec les visées du programme *Formation à l'enseignement*, qui donnent la liberté à chaque enseignant d'entreprendre son propre cheminement culturel. Nous avons cependant à cet égard un doute persistant : comment les futurs enseignants comprendront-ils le rôle précis qui leur est assigné en rapport à leur statut de passeur culturel ? De plus, ne serait-il pas surprenant que tous les enseignants aient déjà ou parviennent à développer cette sensibilité culturelle ? Les enseignants ne risquent-

ils pas de dériver vers le technicisme pour aborder la culture, leur formation n'étant pas axée sur l'apprentissage de connaissances ?

Nous croyons qu'il est fort improbable que chaque enseignant ait la passion nécessaire pour amener ses élèves à développer ce goût de la culture. Si nous suivons la logique de cette réforme et de la conception de la culture qu'elle suppose, cela impliquerait, pour que ce rôle de passeur culturel soit effectif, que les compétences culturelles des futurs enseignants soient valorisées, tout comme celles des enseignants déjà en poste, et ce, à travers la formation continue. Car comment permettre aux enseignants déjà en poste de bien saisir cette réforme, et à travers elle, les nouveaux rôles attribués aux enseignants, autrement que par la formation continue? Mais il serait insensé de croire que tous les enseignants déjà en poste ont bénéficié d'une telle formation dans le cadre de la réforme, le ministère n'ayant ni les moyens ni les convictions pour mettre en place une telle opération, ce qui nous permet de questionner la réussite de l'implantation de cette réforme dans les écoles secondaires québécoises. Pour souligner davantage les difficultés associées à la mise en place de cette réforme, les futurs enseignants, tout comme les enseignants déjà en poste, ne semblent pas bénéficier d'une formation qui soit axée sur la dimension culturelle, si nous nous fions au programme de formation des futurs enseignants, offert par les universités québécoises. Sur quelle base le programme de formation de l'école québécoise peut-il s'attendre à ce qu'un enseignant soit un passeur culturel? De plus, en voulant que la culture soit présente dans tous les cours du programme de formation, et donc qu'elle soit partout, ne devrions-nous pas nous inquiéter qu'en fait, elle perde sa signification et se retrouve nulle part?

Nous reconnaissons les ambitions de la réforme, mais à l'instar d'Alain Bergala, nous sommes d'avis « qu'en pédagogie il est toujours très difficile de contrôler tous les dérapages possibles qui peuvent finir par dévoyer le sens de ce que l'on a entrepris, même avec conviction et générosité » (Bergala 2002, p. 23). Dans son rapport de 1995, le ministère de la Culture soulevait également cette problématique :

Comment, en effet, des enseignants qui n'ont pas de formation spécifique et peu d'intérêt pour les arts et la culture pourraient-ils transmettre à leurs élèves le goût des arts et de la culture? Et comment les enseignants qualifiés et

passionnés peuvent-ils transmettre leur passion tant que les arts et la culture ne sont pas considérés comme suffisamment importants pour qu'y soient consentis les efforts nécessaires? (ministère de la Culture 1995, p.11).

Nous sommes d'avis que cette problématique, encore aujourd'hui, et ce malgré l'approche culturelle prônée par le ministère de l'Éducation, subsiste.

### **Importance accordée à la culture dans la réforme**

Aux yeux du ministère de la Culture dans les années 90, la culture n'est pas assez présente dans le système scolaire québécois. C'est pourquoi il dépose donc un mémoire à ce sujet lors de la Commission des États généraux sur l'éducation, en 1995. La revendication principale de ce mémoire : « donner à la culture la place qui lui revient au sein des réseaux de l'éducation » (ministère de la Culture 1995, p.6). À cet effet, lors d'une commission parlementaire portant sur la culture, en 1991, plusieurs centaines de mémoires ont été déposés. De façon unanime, les gens provenant à la fois des milieux culturels, des milieux d'affaires et des milieux municipaux ont constaté ceci : « il est essentiel et urgent [...] que le système scolaire contribue, du primaire à l'université, au développement culturel du Québec » (ministère de la Culture 1995, p.6). C'est dans la même optique que le ministère de la Culture rédige son mémoire en 1995.

Dans ce mémoire, le ministère de la Culture déplore le fait que la culture ne soit pas valorisée par le système d'éducation et s'inquiète du fait que cette valorisation « dépend avant tout de la volonté de chaque enseignant, de l'initiative d'un[e] commission scolaire, de la détermination d'une association de parents » (ministère de la Culture 1995, p.11). Ainsi, remarque le ministère de la Culture, malgré le Rapport Parent, le Rapport Rioux et les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation de 1988, les arts sont demeurés le « parent pauvre du système scolaire » (ministère de la Culture 1995, p.13). C'est que le système scolaire québécois semble réfractaire aux arts. Le ministère de la Culture souligne tout particulièrement l'absence de cours axés sur l'étude du cinéma dans les écoles primaires et secondaires et réitère son désir d' « une responsabilisation plus grande de l'école face aux enjeux qu'a fait naître l'audiovisuel » (ministère de la Culture 1995, p.15).

Dans sa réforme, le ministère de l'Éducation met l'accent sur la culture, mais n'inscrit toujours pas le cinéma dans le cursus scolaire étudiant. Le domaine des arts demeure constitué de la musique, la danse, l'art dramatique et les arts plastiques. Il y a bien l'intégration de la sphère des médias dans les domaines généraux de formation, dont l'intention éducative va comme suit : « Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.27). Mais ne sont considérés comme médias que « la presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.27). Le cinéma, quant à lui, est absent du domaine des médias. On y retrouve bien le terme « vidéos », sans que celui-ci ne soit explicité, mais nous sommes bien loin de l'approche du cinéma en tant qu'art et de son étude en fonction du développement du « sens critique, éthique et esthétique » des élèves, tel que le propose l'intention éducative du domaine des médias. Et bien que la création d'un domaine relié exclusivement aux médias démontre l'importance que ces derniers ont dans notre société actuelle, l'approfondissement des questions reliées à la représentation de la réalité à travers les médias, l'influence des médias sur les élèves, les codes des médias et leur propriété intellectuelle, sont laissés au soin de chaque enseignant. On ne retrouve dans le programme de formation aucune suggestion d'activités et aucune référence à des activités qui seraient proposées dans un document supplémentaire. Le cinéma ne fait ainsi pas partie de la sphère des médias, ni des domaines artistiques reconnus par le ministère.

Pourtant, le cinéma se doit de faire partie du cursus scolaire obligatoire, car il représente une part importante de la culture de chacun. Comme le ministère de l'Éducation se base sur les concepts de Rioux pour définir la culture et comme pour Rioux, parler de culture pour la société, « c'est parler de l'homme et de ses relations avec le monde ; c'est parler de dépassement, de valeurs, d'imaginaire et de créativité » (Rioux 1970, p.462), notre système d'éducation se doit de considérer la culture comme pierre angulaire de la formation de l'homme. Sans cette formation, l'homme n'est qu'un ouvrier sans informations et sans connaissances, guidé par des rêves fabriqués par des machines. C'est à travers le développement de sa culture première et seconde que l'homme développera les facultés



nécessaires à sa liberté et à son entrée en relation avec le monde, et ce à travers tous ses sens. Et c'est aidé de toutes les techniques modernes que nous pourrions arriver à entrer activement en relation avec le monde. Il est donc du devoir de l'école d'assimiler toutes ces techniques afin de les mettre au profit de la culture. Il est de l'avis de Marcel Rioux que le développement de cette culture, via les techniques modernes, sera possible à partir du moment où l'enseignement des arts ne sera plus considéré comme une simple option, mais bien comme une obligation, un devoir que le système d'éducation se doit de remplir. Les arts tiennent une place importante dans la société, et le système d'éducation se doit de refléter cette réalité dans son enseignement. Dans les dernières décennies, les arts ont subi un décloisonnement : auparavant réservés à la vie privée, ils sont maintenant une composante importante de la société. Rioux remarque que :

[...] non seulement les arts jouent un rôle important dans la scolarisation des individus – l'art étant un mode de connaissance et une fonction de l'homme – et dans leurs activités de loisirs, mais qu'ils sont en train d'envahir toute l'organisation de l'espace et les réseaux de communication, et que leur intégration dans la technologie se fait à travers toutes les formes de *design* (Rioux 1969 tome 1, p.43).

Les arts sont donc omniprésents et font partie de la vie de tous. Le ministère de l'Éducation, par son discours sur la culture, semble abonder dans le sens de Rioux, sans cependant mettre en pratique des initiatives concrètes qui permettraient de réagir aux constats que fait Rioux.

Si nous considérons la diminution constante de la durée moyenne d'heures travaillées par personne au Québec, nous constatons que les citoyens ont de plus en plus de temps à consacrer à leurs loisirs. À cet effet, au début du 20<sup>e</sup> siècle, la moyenne d'heures de travail par personne tournait autour de quatre mille heures par année. À l'intérieur d'un siècle, cette moyenne a diminué de moitié, avoisinant aujourd'hui deux mille heures. Au Québec, nous observons une diminution constante de cette moyenne à travers les années. Selon l'Institut de la statistique du Québec, la moyenne de la durée de travail habituelle d'un Québécois en 2009 est de 1796,6 heures par année. En éliminant du calcul le temps supplémentaire travaillé ainsi que les absences comptabilisées, cette moyenne diminue à

1594,4 heures par année.<sup>10</sup> Depuis 1976, cette diminution des heures de travail se traduit dans les proportions suivantes : en 1976, la moyenne hebdomadaire était de 38,9 heures, puis en 1981, elle est descendue à 37,5 heures, en 1986, elle était de 36,9 heures, en 1991, elle se situait à 36,6 heures, en 1996, elle a diminué à 36,5 heures, en 2001, elle était de 36,1 heures, en 2006, elle a chuté à 35,5 heures et en 2007, elle se situait à 35,4 heures.<sup>11</sup> Une enquête effectuée récemment a montré que cette moyenne avait poursuivi sa chute depuis les deux dernières années, passant à 35,3 heures en 2008 puis à 35,2 heures en 2009.<sup>12</sup> Cette nouvelle réalité, soit la diminution du temps de travail depuis la révolution industrielle, combinée aux nouvelles technologies, implique des modifications aux horaires de chaque citoyen, qui le met en contact, à travers ses loisirs, avec les arts, toutes manifestations confondues.

Le nombre d'objets et de messages qui forment le tissu même de notre vie quotidienne a tellement transformé notre univers socio-culturel et l'idée que l'homme se fait de lui-même, que toutes les activités de l'homme et les produits de ces activités sont aujourd'hui analysés comme un vaste réseau de communication et de signification. Dans le domaine des moyens de communication (média), des aménagements et dans celui des objets, les arts jouent un rôle de premier plan et s'intègrent de plus en plus à la technologie (Rioux 1969 tome 1, p.43-44).

Technologie et arts sont ainsi réunis, rendant l'enseignement des arts d'autant plus essentiel. Considérant toutes les répercussions de notre société de consommation technologique et industrialisée sur les individus et leur univers socio-culturel, toutes les problématiques entourant la dégradation de la culture première et de la culture seconde et ajoutant à cela le rôle prédominant des arts dans tous les aspects de notre société, il apparaît clair que l'enseignement des arts relève de l'école et qu'il se doit d'être mis en place de façon concertée et enthousiaste afin de permettre aux élèves de se réaliser à travers divers processus créatifs. Plus précisément, nous sommes convaincus que l'éducation cinématographique, de par ses qualités historiques, esthétiques et techniques, permettrait

---

<sup>10</sup> Les statistiques détaillées sont disponibles sur internet via le site de l'Institut de la statistique du Québec, à l'adresse suivante : <[http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march\\_travl\\_remnr/remnr\\_condt\\_travl/f005\\_dtr\\_emp\\_2009.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march_travl_remnr/remnr_condt_travl/f005_dtr_emp_2009.htm)>

<sup>11</sup> Voir l'annexe 5 pour plus de détails sur ces statistiques.

<sup>12</sup> Voir l'annexe 6 pour plus de détails sur ces statistiques.

aux élèves de cultiver leur culture première, tout en la confrontant à leur culture seconde et ce, à travers leur entrée en relation avec le monde, selon les objectifs mêmes du ministère de l'Éducation. Le cinéma est un art à part entière, qui participe à l'épanouissement des sensibilités et de l'imagination et qui donne accès à l'Autre dans toute son humanité. Il participe à la construction de valeurs éthiques et critiques et permet à l'homme de se réfléchir et de se situer dans le monde.

### **Nouveaux rôles accordés à l'enseignant et à l'élève**

Le mot d'ordre de cette récente réforme en éducation est « la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence » (ministère de l'Éducation 2006, p.4). Et force est d'admettre que nous devons aujourd'hui combattre le désintérêt flagrant que plusieurs jeunes affichent face à l'éducation. Nous n'avons qu'à nous arrêter un instant aux statistiques concernant le décrochage scolaire pour le réaliser : en 2000, le taux de décrochage au secondaire se chiffrait à 26 % ; en 2008, il était en hausse de 3 % (La Presse canadienne 2009). Devant ce désintérêt, à la fois pour l'école et pour les enseignants, le gouvernement a mis en place en l'an 2000 une nouvelle réforme, faisant de l'étudiant le centre d'intérêt du programme d'enseignement. C'est maintenant autour de lui que gravitent les différents domaines de formation. Cette réforme témoigne des modifications du lien enseignant-élève ainsi que du changement de statut de l'élève. Jean-Philippe Testefort, philosophe français, est d'avis que l'élève, autrefois un être à former, est devenu avec la société de consommation, un client. Selon lui,

[...] recevoir un enseignement comme un « service », c'est être soi-même déchargé de produire, de participer à l'élaboration du savoir, et cela constitue un facteur de désocialisation d'autant plus pernicieux que le discours ambiant sur la consommation tend à la faire passer pour le seul mode pertinent de participation à la vie publique contemporaine (Testefort 2009, p.66).

Or, il y a ici une contradiction importante entre cette nouvelle réalité de consommation, telle que décrite par Testefort, qui décharge l'élève de toute production ou participation à l'élaboration du savoir, et la vision pédagogique du programme de formation de l'école québécoise qui, à l'inverse, remet à chaque élève la responsabilité de se construire en tant qu'étudiant et citoyen, en appliquant ce principe : « personne ne peut apprendre à la place

d'un autre » (ministère de l'Éducation 2006, p.9). Voilà donc pourquoi les connaissances se doivent d'être « construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant » (ministère de l'Éducation 2006, p.9). Ce changement de paradigme relaie l'enseignement magistral à l'arrière-plan, laissant plus de place à la pédagogie par projet, affectant par le fait même l'institutionnalisation des savoirs. Mais comment peut-on espérer que chaque élève construise ses connaissances si l'enseignement, tel que décrit par Testefort, est vu comme un service de plus dans une société de consommation, qui décharge l'élève de toute production ou participation à l'élaboration du savoir? Le ministère de l'Éducation pourrait être confronté à cette nouvelle réalité et voir les fondements mêmes de son programme être rejetés par des élèves qui se sentent déchargés de toute participation à l'élaboration de leur savoir. C'est un problème que nous verrons peut-être apparaître dans quelques années.

Pour l'instant, cette construction du savoir par l'élève est définie par le Comité-conseil sur les programmes d'études comme une intégration des relations sociales au processus de traitement de l'information.

Divers outils, tels que les ouvrages de référence et les technologies de l'information et de la communication, contribuent aussi à la construction des savoirs de l'élève. Le nouveau rôle de l'élève exige, en contrepartie, le renouvellement du rôle du personnel enseignant (Comité-conseil sur les programmes d'étude 2007, page 12).

Ce renouvellement du rôle de l'élève et de l'enseignant n'est pas simple. Plusieurs enseignants déplorent le fait que les consignes données par le ministère de l'Éducation ne soient pas suffisamment claires ou appropriées aux différents domaines d'apprentissage. Ainsi, le Comité-conseil sur les programmes d'étude recommande au ministère de l'Éducation de « définir clairement les rôles de l'élève et de l'enseignant » (Comité-conseil sur les programmes d'étude 2007, page 20).

Nous avons donc affaire à une pluralité de discours autour de la notion de culture, ce qui crée une certaine incohérence au sein des documents des ministères de l'Éducation et de la Culture, notamment parce qu'ils empruntent à d'autres auteurs certaines notions, telle que la notion de passeur culturel, sans toutefois considérer que la conception culturelle rattachée à cette notion n'est pas la même que celle qu'ils entretiennent. Cette constatation

nous rappelle également la difficulté pour le ministère de l'Éducation d'établir une définition claire de la culture, qui serait représentative pour toutes les disciplines scolaires. Elle souligne également la volonté du ministère de l'Éducation d'inclure la culture au parcours éducatif des jeunes, tel que le réclamait depuis plusieurs années le ministère de la Culture, mais la complexité de cette entreprise transparaît dans le discours du ministère de l'Éducation, dans la redéfinition des rôles des enseignants et des élèves, et dans son désir de rendre la culture omniprésente dans le programme de formation, mesure qui soulève de nombreux questionnements de la part des enseignants, comme de la nôtre.

### **Société médiatique, omniprésence des images**

En 2011, l'omniprésence des images dans la sphère médiatique rend leur lecture critique nécessaire. Ces images sont omniprésentes, de nature multiple – image fixe, animée, numérique, artistique, virtuelle – et sont véhiculées par des médiums bien différents : journaux, publicités, jeux vidéo, Internet, télévision et cinéma. Ces images proviennent de champs divers, tels que l'information, la communication, le divertissement et l'art et suscitent ainsi des réflexions ou des réactions uniques. Des statistiques liées à l'omniprésence des images sont d'ailleurs révélatrices. Selon un sondage, ayant pour objet le nombre d'heures d'écoute de la télévision par jour au Québec, dans la saison ordinaire, effectué en 2004 par le ministère de la Culture, l'écoute de la télévision par la population québécoise âgée de quinze ans ou plus se résume ainsi : 18,1 % de la population se retrouve devant son téléviseur moins d'une heure par jour, 50 % s'y trouve entre une heure et trois heures par jour, 20,6 % entre trois et cinq heures et 11,3 % de la population y consacrent plus de cinq heures par jour<sup>13</sup>. Si nous considérons également les statistiques du ministère de la Culture qui concernent l'écoute de la radio, provenant d'un sondage effectué en 2004 et visant la population de plus de quinze ans ou plus, nous obtenons un portrait encore plus juste du Québec médiatique. Selon ce sondage, 42,2 % de la population écoute la radio pendant moins d'une heure par jour, 32,7 % l'écoute d'une à trois heures par jour, 10 % de trois à cinq heures et 15 % de la population écoutent la radio pendant plus de cinq heures

---

<sup>13</sup> Voir l'annexe 7 pour plus de détails sur ces statistiques.

par jour<sup>14</sup>. En ajoutant à cela les statistiques sur la navigation Internet, nous obtiendrons un portrait encore plus complet du Québec. Toujours selon un sondage effectué en 2004 par le ministère de la Culture, la population québécoise de quinze ans ou plus navigue sur Internet à leur domicile et à des fins personnelles dans les proportions suivantes : 11,6 % jamais, 12,8 % moins d'une heure par semaine, 25,5 % entre une et trois heures par semaine, 29,3 % de quatre à dix heures par semaine, 20,8 % onze heures ou plus par semaine<sup>15</sup>. Pour ce qui est de la publicité, les études sur le sujet sont plus rares et moins précises. Arnaud Pêtre, chercheur en neuromarketing, avance cependant qu'en combinant les publicités présentes dans les médias classiques aux publicités présentes hors médias classiques, nous serions chaque jour exposés à de 1200 à 2200 publicités. En considérant tous les stimuli commerciaux présents au quotidien (enseignes de magasin, placement de produits, logos, etc.), l'exposition s'élèverait à 15 000 stimuli commerciaux (Pêtre 2007). Voilà donc la société médiatique dans laquelle les jeunes d'aujourd'hui grandissent et évoluent. À elles seules, ces statistiques suffisent à faire sourciller : les jeunes sont-ils formés pour faire face à tant de stimuli, à tant d'images?

Cette surexposition à tous ces stimuli visuels entraîne des changements dans notre perception collective et personnelle des images. Si bien que plusieurs chercheurs tels que Marie José Mondzain ou Alain Bergala s'entendent maintenant pour dire « qu'apprendre à voir » est aussi primordial « qu'apprendre à lire ». Dans une société qui privilégie l'écrit plutôt que le voir, cela implique de grands changements de mentalité qui ne peuvent survenir qu'avec un combat contre une tradition culturelle tenace. C'est avec un sentiment d'urgence que plusieurs chercheurs, tels que Serge Tisseron et Bernard Stiegler, tentent de conscientiser le public aux divers enjeux médiatiques<sup>16</sup>. Le questionnement qui semble le plus inquiéter la société, en rapport aux médias, n'est pas en lien avec cette idée « d'apprendre à voir », mais se situe plutôt au niveau des effets des images dites « violentes » sur les jeunes. Une inquiétude règne : « la force de l'image serait de nous

---

<sup>14</sup> Voir l'annexe 8 pour plus de détails sur ces statistiques.

<sup>15</sup> Voir l'annexe 9 pour plus de détails sur ces statistiques.

<sup>16</sup> Pour plus de renseignements à ce sujet, lire *Prendre soin, de la jeunesse et des générations* (Stiegler 2008), *Faut-il interdire les écrans aux enfants?* (Stiegler et Tisseron 2009), *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents?* (Tisseron 2000) ou encore *La télé en famille, oui!* (Tisseron 2004).

pousser à l'imiter, et le contenu narratif de l'image pourrait ainsi exercer directement une violence en faisant faire. On lui reprochait de faire voir, désormais on l'accuse de faire faire » (Mondzain 2002, p.16). Marie José Mondzain soulève cette transformation du pouvoir associé aux images : les actes violents, au nombre grandissant, sont attribués à la présence accrue d'images violentes dans la société. Mondzain corrige cependant cette équation en spécifiant que ce n'est pas dans le contenu des images que se trouve la violence, mais plutôt dans son absence de médiation : la violence est faite au spectateur lorsqu'il ne peut s'établir une « construction du regard par la parole » qui donnerait « à chacun la liberté de son discernement » (Mondzain 2002, p. 44). Cette construction du regard relève d'une éducation du voir, car la place du spectateur s'est transformée avec les années. Nous sommes maintenant appelés à être des spectateurs de façon continue : les images, quelle que soit leur nature, sont partout. Et cette posture spectatorielle se doit d'être initiée et construite avec respect et patience.

Chaque spectacle met en jeu la liberté du spectateur en fonction de la place qui lui est donnée face à l'écran par le cinéaste ou le vidéaste. Plus cette place sera construite dans le respect des écarts, plus les spectateurs seront en mesure de répondre à leur tour d'une liberté critique dans le fonctionnement émotionnel du visible. C'est sans doute en ces termes qu'il faut aborder l'éducation du regard. Un enfant peut tout voir à condition d'avoir eu la possibilité de construire sa place de spectateur. Or cette place est longue à construire. Il faut donc en conclure qu'un enfant ne peut pas tout voir s'il n'est pas soutenu par la parole de ceux qui voient avec lui et qui eux-mêmes doivent avoir appris à voir (Mondzain 2002, p.51).

Mondzain déplace ainsi le problème lié à la violence des images à un enjeu très concret, soit celui de l'éducation du regard. Si l'enfant doit être soutenu par la parole de celui qui voit et qui a appris à voir afin d'acquérir lui-même la sensibilité et la liberté critique nécessaires à la construction de sa place en tant que spectateur, cela sous-entend que cette personne doit elle-même avoir été soutenue par un autre initié. Cet initié devrait, en tout premier lieu, être présent dans le cercle familial de l'enfant. Car pour avoir la moindre influence, l'enfant doit pouvoir côtoyer cette personne de façon marquée. Or, des statistiques récentes tendent à prouver que le temps passé en famille diminue considérablement depuis une vingtaine d'années, les parents passent ainsi de moins en moins de temps avec leurs enfants. Les résultats d'un sondage de Statistiques Canada, ayant

eu lieu en 2005, montrent que le temps moyen passé en famille par jour pour un Canadien est de 206 minutes et varie entre 132 minutes et 251 minutes ; en 1986, la moyenne se situait à 250 minutes, elle a donc diminué de 44 minutes depuis 1986. Et plus les enfants vieillissent, plus le temps passé en famille diminue<sup>17</sup>. Devant ces résultats, nous pouvons nous questionner sur la qualité de la construction de la place des enfants en tant que spectateurs. Voilà le problème de fond caché dans les débats sur la violence des images, et qui appelle à une solution nationale : la responsabilité de l'éducation du regard incombe au système d'éducation québécois. Les enfants passant beaucoup plus de temps à l'école qu'en famille, le programme de formation de l'école québécoise s'avèrerait être le véhicule par excellence, qui permettrait d'engendrer cette éducation à la posture spectatorielle à grande échelle.

## **Éducation cinématographique**

L'éducation du spectateur à la lecture de l'image ne peut toutefois se construire facilement. Selon Bergala, il serait faux de penser qu'enseigner l'Image avec un grand « I » soit possible : cela relève d'un fantasme pédagogique.

L'idée qui brouille tout et empêche toute pensée sérieuse sur la question est la fausse évidence selon laquelle une approche du cinéma donnerait des outils pour armer contre la télévision. Or l'image avec un grand I n'existe pas, sinon comme fantasme pédagogique d'une toute-puissance de la riposte : il suffirait de savoir analyser l'Image pour être capable d'analyser toutes les images. Hélas l'arme absolue est un fantasme, et il faut bien aller y voir de plus près pour trouver des modes d'approche suffisamment spécifiques pour avoir quelque efficacité. Même en termes de riposte, le jardinier sait bien que chaque parasite demande son anti-parasite spécifique (Bergala 2002, p.53).

Il ne se trouve pas de solution magique qui permettrait d'englober dans un tout homogène les multiples images qui se présentent à nous chaque jour. Chaque médium requiert son propre enseignement, demande une approche différente contribuant au fait d'« apprendre à voir » une multiplicité de productions visuelles, ce qui ne simplifie pas cette tâche de

---

<sup>17</sup> Les statistiques détaillées de ce sondage sont disponibles via le site Internet de Statistiques Canada, à l'adresse suivante : <<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2006007/t/4097838-fra.htm>>



l'éducation du regard. Nous sommes fortement convaincus que cette formation doit accorder une place importante à l'éducation cinématographique.

Au Québec, dès les années 50, l'Église a mis en place, via les écoles, un réseau de ciné-clubs visant à éduquer les enfants aux images à travers le cinéma. L'Office national du film du Canada a également un mandat éducatif clair depuis sa création en 1939. Nous constatons également l'importance accordée à l'éducation cinématographique à travers les mémoires rédigés à l'intention de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent à partir de 1961. La Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec ainsi que l'Office catholique national des techniques de diffusion, entre autres, ont déposé des mémoires éloquentes exigeant l'instauration obligatoire de cours sur le cinéma pour les élèves du Québec. Le rapport final de la commission recommande d'ailleurs que des cours de cinéma soient rendus obligatoires à plusieurs niveaux de la scolarité. Ces recommandations ne seront jamais appliquées, mais cela démontre tout le sérieux de la question de l'éducation cinématographique au Québec.

Dans plusieurs autres pays à travers le monde, des inquiétudes face à l'omniprésence des images ont également surgi. En France, Alain Bergala a été choisi, en 2000, afin de conseiller Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, et Catherine Tasca, ministre de la Culture et des Communications, dans le processus d'introduction du cinéma en tant qu'art dans les enseignements essentiels. Pour Bergala, il n'y a aucun doute : c'est à l'école que revient la responsabilité de l'éducation cinématographique.

Car à la plupart des enfants, si l'on excepte les « héritiers » au sens de Bourdieu, la société civile ne propose déjà plus que des marchandises culturelles vite consommées vite périmées, et socialement « obligatoires ». [...] Si la rencontre du cinéma comme art ne se passe pas à l'école, il y a beaucoup d'enfants pour qui elle risque fort de ne se passer nulle part. Je ne sais toujours pas si l'Éducation nationale peut prendre en compte l'art comme bloc d'altérité, mais je reste convaincu qu'elle le doit, et que l'école à sa base, elle, le peut (Bergala 2002, p.32).

C'est dans cette optique que Bergala a créé la collection *Eden cinéma*<sup>18</sup>, afin de mettre les étudiants français en contact avec des classiques du cinéma.

### **Formation du goût, éveil du désir**

L'éducation cinématographique nécessite la mise en place d'un programme provincial unique permettant son implantation dans les salles de classe québécoises. Plusieurs options sont envisageables, allant du cours réservé précisément au domaine cinématographique à l'inclusion de l'art cinématographique à même les matières déjà existantes. D'une façon ou d'une autre, ce n'est pas en marge du programme de formation de l'école québécoise que le cinéma doit être présent dans les écoles, mais bien officiellement, et donc en son sein même. La première chose à établir est l'approche préconisée pour ce projet. L'éducation cinématographique dans les écoles secondaires, qu'elle soit abordée selon un angle historique, esthétique ou technique, se doit d'être instaurée dans un esprit très précis : celui de la formation du goût au cinéma et de l'éveil du désir de l'élève (Bergala 2002). Enseigner le cinéma, ce n'est ni forcer des opinions ou des idées, ni imposer une quelconque vérité aux élèves. C'est plutôt rendre disponibles des œuvres cinématographiques importantes qui, à force de visionnement, enrichiront la culture de chaque élève. Dans une société technologique telle que la nôtre, axée sur la productivité, l'allié crucial dans cette formation du goût est le facteur temps. Ce n'est qu'en faisant du cinéma un art omniprésent dans le curriculum scolaire de chaque élève que nous réussirons, en tant que société, à éveiller le désir des étudiants pour un cinéma qui ne se restreint pas aux superproductions américaines ou tout au moins, en leur apprenant à reconnaître et analyser comment ces productions s'adressent à eux. La lente formation du goût doit se faire dans un esprit d'imprégnation et non de transmission. Apprendre à voir est une démarche qui doit être à chacun personnelle et qui ne peut se concrétiser en suivant un plan préétabli.

Pour résister un tant soit peu au consumérisme amnésique qui est massivement aujourd'hui celui du cinéma, il faut prendre en compte le facteur temps. L'engouement pour les films qu'il faut socialement avoir vus a remplacé le

---

<sup>18</sup> Nous parlerons plus en détail de cette collection dans le prochain chapitre.

goût, qui ne peut se former que par accumulation de culture, et requiert du temps et de la mémoire. Le goût, en quelque domaine que ce soit, ne peut se former que lentement, petit à petit, pas à pas. Il ne s'enseigne pas comme un dogme. Au mieux il se transmet, se désigne, mais il ne saurait se constituer que sur la base d'une fréquentation répétée d'une collection d'œuvres qui doivent être lentement assimilées et agir par imprégnation plutôt que par transmission volontariste (Bergala 2002, p.99).

Cette fréquentation qui fait naître le désir, cette idée que c'est par l'éveil de notre désir que s'imprègnent en nous certains moments, tout cela est présent dans plusieurs films ayant traité de la transmission, qui mettent en lumière le fait que seul le désir peut instruire et que :

[...] la seule transmission qui compte – celle de l'intransmissible disait Blanchot – se passe souvent de parole, ou passe en tout cas par très peu de paroles. Peut-être tout n'est-il pas à verbaliser dans un film, même en situation pédagogique, pour que les enfants sentent que quelque chose, qui n'a pas été dit, a quand même été vu dans la connivence de l'indicible. C'est ce que met en scène un film comme *Un été chez grand-père* de Hou Hsiao-hsien ou *Le Silence* de Bergman : un enfant regarde le monde tel qu'il n'a pas été filtré ni pré-parlé par les adultes, un monde où les manifestations du mal sont simplement visibles (Bergala 2002, p.78).

Cette transmission est cruciale. Nous sommes conscients qu'au lendemain du dépôt du Rapport Parent, et ce malgré ses nombreuses recommandations qui prônaient l'intégration du cinéma à l'école en tant que matière scolaire autonome, plusieurs obstacles nuisaient encore à l'implantation d'un projet d'éducation cinématographique : les professeurs de cinéma se faisaient rares, les films disponibles n'offraient pas toujours une grande qualité ou variété, en plus d'être difficiles d'accès, et la technologie de l'époque nécessitait un appareillage coûteux et quelque peu compliqué que plusieurs écoles devaient souvent partager. Mais aujourd'hui, avec tous les programmes universitaires offerts pour l'étude du cinéma, avec la variété et la qualité d'œuvres qu'il est possible de visionner et avec la technologie du DVD, qui rend le cinéma accessible à tous, quels obstacles, autres que ministériels, peuvent bien empêcher l'intégration du cinéma à l'école dans le domaine des arts? Nous n'en voyons point.

Nous croyons que le cinéma a la même valeur et légitimité d'enseignement que l'art dramatique, les arts plastiques, la musique et la danse. Nous sommes d'avis que si ces matières permettent, selon le ministère de l'Éducation, de représenter les enjeux de la mondialisation, de stimuler la conscience, de nourrir l'imagination et de participer au développement des compétences transversales, le cinéma y est tout aussi capable. De plus, le cinéma s'inscrit dans ces idées de transdisciplinarité et d'interdisciplinarité qui caractérisent le programme de formation. Enfin, le cinéma, au même titre que les autres médiums artistiques reconnus par le ministère de l'Éducation, contribue à l'approfondissement des enjeux contemporains et correspond, par le fait même, aux intentions éducatives du programme de formation. En suivant la logique même du ministère de l'Éducation, le cinéma atteint les objectifs associés au domaine des arts et respecte les visées du programme de formation de l'école québécoise.

Nous croyons qu'il n'est pas exagéré de parler aujourd'hui de l'urgence d'apprendre à voir. Alors que les images prédominent sur l'écrit dans une majorité de domaines et qu'elles ne cessent de se multiplier, il est de la responsabilité de notre système d'éducation de s'assurer que face à cette surexposition, les étudiants acquièrent des habiletés spécifiques. Parmi les neuf compétences que le programme souhaite développer, cinq sont en lien direct avec cet apprentissage du regard : exploiter l'information, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, exploiter les technologies de l'information et des communications (TIC) et communiquer de façon appropriée<sup>19</sup>. Nous nous permettons ici de parler des images au sens large, sachant très bien qu'elles ne se résument pas aux images cinématographiques, et ce afin de souligner l'importance d'apprendre à voir, dans un contexte scolaire, tous les types d'images. Nous nous permettons également de préciser que si nous ne parlons pas de l'Image avec un grand I, c'est que nous croyons, à l'instar d'Alain Bergala, qu'elle constitue un fantasme pédagogique. Il faudrait donc que soient mises en place diverses initiatives pour que tous les types d'images soient touchés par cette éducation du regard. Comme Alfred Pacquement l'explique : « Cet apprentissage doit d'abord

---

<sup>19</sup> Pour plus de détails, consultez le site Internet du ministère de l'Éducation : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre003v2.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre003v2.pdf)>

s'ancrer dans une culture historique, et une fois de plus on pourra regretter ici que notre système d'enseignement ignore encore l'histoire de l'art et privilégie l'écrit aux dépens du voir. Lourde tradition culturelle qu'il faut combattre » (Alfred Pacquement dans Gervereau 1999, p.15). Bien qu'Alfred Pacquement parle ici du système d'enseignement français, cette « lourde tradition culturelle », qu'il appelle à combattre, est également propre au Québec.

Dans le prochain chapitre, nous tenterons de dresser un portrait de la situation de l'enseignement du cinéma dans les écoles secondaires québécoises du Québec en nous attardant aux programmes et outils pédagogiques offerts par le ministère de la Culture, l'ONF et l'Association des cinémas parallèles du Québec. Cela permettra d'établir la réalité de la situation sur l'éducation cinématographique dans les écoles secondaires québécoises et illustrera également l'écart à combler afin de parvenir à une éducation cinématographique vivante et pertinente telle que celle préconisée par Bergala en France.

## Chapitre 3

*« Apprendre à voir » sera toujours,  
pour ceux qui créent les images,  
comme pour ceux qui les reçoivent,  
« former un regard qui prenne  
le risque de comprendre » [...].  
Geneviève Jacquinot*

### **Les ressources cinématographiques offertes aux écoles secondaires québécoises**

Il existe de nombreux programmes et des outils pédagogiques sont disponibles pour aider les enseignants à intégrer le cinéma à leur enseignement (l'ONF, l'OEIL CINÉMA, le réseau éducation-médias, CVE, Brain-pop, etc.). Dans ce chapitre, nous nous attarderons aux programmes du ministère de la Culture, de l'Office national du film du Canada et de l'Association des cinémas parallèles du Québec. Nous souhaitons ainsi mettre en parallèle les initiatives entreprises par différentes instances au Québec avec le projet élaboré par Alain Bergala en France, afin de démontrer la faisabilité de l'inclusion d'un projet d'éducation cinématographique dans le programme de formation de l'école québécoise.

#### **Le programme *La culture à l'école*, du ministère de la Culture**

Tel que mentionné dans le précédent chapitre, la réforme scolaire entreprise par le ministère de l'Éducation à la fin du 20<sup>e</sup> siècle est axée sur la culture. C'est pour parvenir à atteindre cet objectif que le ministère de l'Éducation s'est allié au ministère de la Culture pour mettre en place le programme *La culture à l'école*, en 2004-2005. Par ce programme, le ministère de l'Éducation transforme son discours sur la culture en action concrète. Une collaboration plus étroite entre les deux ministères était d'ailleurs réclamée depuis longtemps par le ministère de la Culture, qui avait déjà mis en place quelques programmes culturels destinés aux écoles québécoises dans les années 90, et qui participait activement au Comité de concertation sur l'éducation cinématographique, une initiative de l'Institut québécois du cinéma qui a donné lieu au premier projet pilote d'éducation cinématographique au Québec, qui est par la suite devenu L'OEIL CINÉMA, dont nous parlerons un peu plus loin.

### *Définition du programme*

En fusionnant le programme *Rencontre culture-éducation* du ministère de la Culture (1999) et la mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle du ministère de l'Éducation (2000), pour créer le programme *La culture à l'école*, les deux ministères souhaitent « faciliter la prise en compte de la dimension culturelle par les écoles publiques [et privées] primaires et secondaires »<sup>20</sup> (ministère de la Culture 2011) et « former des citoyens culturellement actifs en multipliant les expériences culturelles vécues par les élèves » (ministère de la Culture 2008). Ce programme permet à des artistes et des écrivains de discuter avec les élèves de leurs créations, dans un cadre scolaire, et offre aux écoles une aide financière (maximum 40 % des coûts de déplacement) afin d'organiser des sorties scolaires culturelles : par exemple, aller au théâtre ou assister à un spectacle de danse. Le programme regroupe également les organismes culturels professionnels, avec qui il est possible d'organiser des ateliers de création de toutes sortes. Le programme propose aux enseignants la réalisation de projets en trois étapes : préparation des élèves, réalisation de l'activité, réinvestissement en classe suite à l'activité.

Le *répertoire de ressources culture-éducation*<sup>21</sup>, en 2011, regroupe plus de 1850 partenaires associés au programme *La culture à l'école*. Ce répertoire divise en cinq catégories les artistes faisant partie du programme soit « arts de la scène », « arts visuels », « cinéma et vidéo », « médias et multimédias » et « métiers d'art ». Les écrivains y sont associés à huit catégories : « bande dessinée », « conte », « littérature jeunesse », « essai », « nouvelle », « poésie », « théâtre » et « récit et roman ». Les organismes culturels y sont divisés en huit catégories : « arts de la scène », « arts visuels », « associations culturelles », « cinéma, médias et nouvelles technologies », « diffuseurs culturels municipaux », « littérature et bibliothèques », « patrimoine, histoire et musée » et « sciences ».

En 2011, 679 artistes et « artists »<sup>22</sup>, toutes régions et catégories confondues, ont participé à ce programme. Parmi ceux-ci, 39 sont associés à la catégorie « cinéma et

---

<sup>20</sup> Les écoles privées n'avaient pas accès au programme lors de son implantation. Ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 2005-2006 qu'elles ont pu bénéficier de ses ressources.

<sup>21</sup> Ce répertoire est disponible en ligne, à l'adresse suivante : <<http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3337>>

<sup>22</sup> Selon le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007), 520 artistes et « artists » font partie du programme. En consultant le répertoire de ressources culture-éducation du programme *La culture à*

vidéo »<sup>23</sup>, dont Jeannine Gagné, André Gladu et Co Hoedeman. En pourcentage, en nous basant sur les données du rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007), seulement 5,79 % des artistes faisant partie du programme *La culture à l'école* sont associés à la discipline « cinéma, vidéo, télé, radio », contre 8,60 % pour les artistes de la discipline « métiers d'art », 32,15 % pour les artistes de la discipline « arts visuels » et 53,46 % pour les artistes de la discipline « arts de la scène ». Pour une discipline artistique regroupant autant de médiums (cinéma, vidéo, télé et radio), nous trouvons surprenant d'y retrouver aussi peu d'artistes.

En calculant ces proportions avec les données du répertoire de ressources culture-éducation 2011, qui compte 679 artistes (713 en calculant les artistes inscrits dans plus d'une discipline), nous en arrivons aux pourcentages suivants : 5,47 % pour « cinéma et vidéo », 1,82 % pour « médias et multimédia » (en combinant ces deux groupes, nous atteignons 7,29 %), 8,56 % pour « métiers d'art », 29,87 % pour « arts visuels » et 54,28 % pour « arts de la scène ». Il y a donc une légère augmentation du nombre d'artistes liés aux disciplines cinématographiques et médiatiques, mais sans plus.

En 2011, 876 organismes culturels<sup>24</sup>, toutes régions et catégories confondues, figurent dans le répertoire de ressources culture-éducation. Parmi ceux-ci, 40 font partie de la catégorie « cinéma, médias et nouvelles technologies », dont 12 s'adressent principalement à la région montréalaise : le Centre de ressources en éducation aux médias (CREM), le Centre des sciences de Montréal, la Cinémathèque québécoise, l'ŒIL CINÉMA, l'Office national du film du Canada (ONF), PRIM Centre d'arts médiatiques, Radio-Canada, les Rencontres internationales du documentaire de Montréal, les Rendez-vous du cinéma québécois, le Réseau Éducation-Médias, la Société des arts technologiques (SAT), et Vues d'Afrique.

---

*l'école*, en 2011, nous remarquons une augmentation de ce nombre, qui atteint maintenant 679. Pour plus d'informations : <<http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3373>>

<sup>23</sup> Selon le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007), les artistes sont classés en quatre catégories : « arts de la scène », « arts visuels », « cinéma, vidéo, télé, radio » et « métiers d'arts ». En consultant le répertoire de ressources culture-éducation du programme *La culture à l'école*, nous remarquons cependant une division du groupe « cinéma, vidéo, télé, radio », qui devient, « cinéma et vidéo » d'un côté, et « médias et multimédia » de l'autre. Pour plus d'informations : <<http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3373>>.

<sup>24</sup> En réalité, il y a un peu moins de 876 organismes, car certains se classent dans plus d'une catégorie et sont donc comptabilisés plusieurs fois.



C'est donc concrètement que le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation tentent d'inscrire la culture au sein de l'éducation, mais cela, toujours en marge du programme de formation de l'école québécoise.

***Statistiques reliées aux résultats du programme La culture à l'école***

Tableau 1

Répartition des projets du programme *La culture à l'école*<sup>25</sup>

Illustration retirée

Source : Comité d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007, p.30)

Ce tableau (tableau 1), tiré du rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007, p.30), dénombre les projets réalisés dans le cadre de ce programme, par types, ordres d'enseignement et régions administratives. Les trois régions administratives qui ont le plus bénéficié du programme *La culture à l'école* en 2005-2006, en termes de quantité de projets, sont la Montérégie, avec 566 projets et 411 écoles participantes, suivie par Montréal, avec 442 projets et 444 écoles participantes, puis par Gaspésie-Îles-de-la-Madelaine, avec 383 projets et 70 écoles participantes. Il est intéressant de constater que des régions administratives plus éloignées des grands centres, dans ce cas-ci la Montérégie et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, utilisent ce programme avec autant d'intérêt et que les

---

<sup>25</sup> Le boycott culturel de 2005-2006 a eu un impact sur le taux de participation des écoles. En 2004-2005, ce taux s'élevait à 41 % alors qu'en 2005-2006, il était de 29 %. Tout indique donc que le nombre de projets compilés dans les années suivantes est nettement supérieur à celui indiqué ici. De plus, comme chaque école a la responsabilité de comptabiliser ses projets, une divergence au niveau du calcul de chacune d'entre elles peut causer quelques inexactitudes au niveau des données.

projets reliés au programme ne sont pas que ponctuels, particulièrement dans la région Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, où la proportion entre le nombre de projets et le nombre d'écoles indique qu'une école y planifie en moyenne 5,47 projets par année scolaire.

Un autre indicateur intéressant transparait dans les données relatives aux types de projets. Tel que mentionné un peu plus haut, le programme *La culture à l'école* permet aux écoles d'accueillir divers intervenants des milieux culturels et offre également une aide financière aux écoles désirant planifier des sorties scolaires culturelles. Pour plusieurs régions administratives, plus particulièrement celles éloignées des grands centres urbains, cette aide financière semble répondre à un besoin réel et par là même, incite les écoles à organiser des sorties culturelles. Ainsi, 61 % des projets de la région Chaudière-Appalaches prennent la forme de sorties scolaires, tout comme 39 % des projets du Saguenay-Lac-Saint-Jean, 38 % des projets de l'Abitibi-Témiscaminque et Nord-du-Québec ainsi que 38 % des projets de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Ce sont de hauts pourcentages qui indiquent que ce volet du programme sert tout particulièrement aux régions éloignées. Les résultats de la Côte-Nord et de Gaspésie- Îles-de-la-Madeleine portent à croire que leur éloignement est trop marqué pour que le programme puisse les inciter à faire des sorties culturelles, mais il n'en reste pas moins qu'il les aide à faire venir à eux des artistes de plusieurs disciplines.

Au total, pour l'année 2004-2005, 406 327 élèves du Québec, dont 216 501 proviennent du préscolaire et du primaire, 68 248 proviennent du secondaire et 121 578 dont on ignore le niveau scolaire, ont bénéficié du programme *La culture à l'école* (Comité d'évaluation du programme *La culture à l'école* 2007, p. 5). Il y a au Québec, selon les statistiques du ministère de l'Éducation (2007), pour l'année scolaire 2005-2006, 1 345 893 étudiants inscrits au préscolaire, au primaire et au secondaire au Québec. Il y a donc environ 30,19 % des élèves du Québec qui ont bénéficié du programme *La culture à l'école*. En analysant les taux de participation des différentes régions, nous en arrivons au constat suivant : les régions éloignées participent activement au programme *La culture à l'école*. Dans la région Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, le taux de participation est de 125 %<sup>26</sup>, dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le taux de participation est de 80 %,

---

<sup>26</sup> Les élèves ayant participé à plus d'un projet ont été comptabilisés plus d'une fois, ce qui explique les hauts pourcentages.

dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, le taux de participation est de 75 % et dans la région de la Côte-Nord, le taux de participation est de 69 %. En comparaison, les taux de participation de la Montérégie (29 %), de la Capitale-Nationale (29 %) et de Laval, Laurentides, Lanaudière (31 %) sont très faibles. Ces résultats tendent à montrer que le projet commun du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture remporte un franc succès. Mais ce modèle de gestion n'est pas sans difficulté.

Dans le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007), un défi de taille est identifié, en lien avec la cogestion d'un même programme par deux ministères, soit la circulation de l'information.

Un autre défi se situe sur les plans communicationnel et informationnel, compte tenu des caractéristiques du modèle de gestion. Les personnes interrogées considèrent que, par des dispositifs pouvant faciliter la visibilité du programme et son accessibilité, il faut mieux rejoindre les milieux concernés : les commissions scolaires, les directions des écoles, les comités culturels scolaires, les partenaires, etc. Certains aspects doivent être améliorés, notamment pour que l'information circule de manière plus homogène et plus rapide dans le réseau ; cela devient essentiel étant donné que des actions sont menées par le bouche à oreille (Comité d'évaluation du programme *La culture à l'école* 2007, page 53).

Dans certaines régions, l'information sur le programme est diffusée par des agents régionaux lors de réunions avec les commissions scolaires. Dans d'autres, l'information se transmet seulement par la poste ou par courriel. Dans d'autres régions encore, on retrouve un mélange de ces deux modèles de transmission. Voici quelques lacunes identifiées par dix-sept des vingt-quatre agents régionaux :

[...] « méconnaissance du programme », « interprétation inégale », « informations qui circulent difficilement », « certaines CS semblent souffrir d'une mauvaise communication interne », « beaucoup d'enseignants ne lisent pas les directives du programme et font des demandes non admissibles » (Comité d'évaluation du programme *La culture à l'école* 2007, page 58).

Suite à ce rapport, certaines actions ont été proposées, telles que des activités de formation ou d'information sur le programme et la diffusion de l'information à la fin de l'année scolaire plutôt qu'au début. Il est difficile pour nous d'évaluer si ces mesures ont été mises en place et, le cas échéant, si elles sont effectives, car le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école*, rédigé en 2007, est le plus récent.

Cette question « d'accessibilité d'information » est cruciale et ne concerne pas seulement ce programme. Cependant, il semble que plusieurs initiatives mises en place pour les milieux scolaires, soit par le gouvernement, soit par des organismes, sont souvent inconnues des enseignants. À cet effet, nous avons mené une enquête par courriel auprès d'enseignants d'écoles publiques et privées de niveau secondaire<sup>27</sup>. Bien que notre taux de participation ne soit pas assez élevé pour que nous puissions accorder à nos résultats une valeur scientifique, nous aimerions souligner que nos données concordent avec ce problème de circulation de l'information, tel que décrit dans le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école* (2007). Sur 37 enseignants ayant participé à notre enquête, 20 ignoraient l'existence d'outils pédagogiques cinématographiques offerts par l'ONF et/ou l'CEIL CINÉMA, ce qui représente 54,05 % des enseignants ayant répondu à l'enquête. Et sur 37 enseignants ayant répondu au sondage, 26 construisent eux-mêmes leur matériel pédagogique lorsqu'ils utilisent un film dans leurs cours, ou le construisent avec leur équipe d'enseignants. Considérant que 9 enseignants n'utilisent jamais le cinéma, cela laisse très peu d'enseignants qui se servent des outils pédagogiques disponibles. Ceci est possiblement attribuable au fait que plusieurs enseignants ignorent l'existence de tels outils, comme par exemple ceux de l'ONF, et que pour d'autres, ces outils ne correspondent pas à leurs besoins.

### **L'Office national du film du Canada**

Il est important ici de faire un court détour par l'historique des mandats de l'Office national du film du Canada (ONF) afin de bien saisir les modifications de sa mission à travers les années et ainsi, de mieux comprendre les objectifs sous-jacents de certaines de ses initiatives.

---

<sup>27</sup> Pour les démarches et résultats détaillés de ce sondage, voir les annexes 1 et 2.

## *Court historique des mandats de l'ONF*

### **1939 à 1973**

Depuis sa naissance en 1939, le mandat de l'Office national du film a été modifié afin de mieux correspondre à la réalité canadienne. Lors de sa création en 1939, l'ONF a pour mission de veiller « à la production et la distribution de films nationaux destinés à aider les Canadiens de toutes les parties du Canada à comprendre les modes d'existence et les problèmes des Canadiens d'autres parties » (Office national du film du Canada 2010). En 1950, alors qu'Arthur Irwin remplace McLean, le parlement approuve la Loi nationale sur le film, qui définit l'ONF en tant qu'organisme mis en place afin de « susciter et promouvoir la production et la distribution de films dans l'intérêt national, et notamment pour produire et distribuer des films destinés à faire connaître et comprendre le Canada aux Canadiens et aux autres nations » (Office national du film du Canada 2010). Ses responsabilités comprennent les points suivants :

- représenter le gouvernement fédéral dans ses relations avec des personnes exerçant une activité cinématographique commerciale liée à des films cinématographiques réalisés pour le gouvernement ou l'un de ses départements ;
- faire des recherches sur les activités filmiques et en mettre les résultats à la disposition des personnes faisant de la production de films ;
- guider le gouverneur en conseil en matière d'activité filmique ;
- remplir, en matière d'activités filmiques, les autres fonctions que le gouverneur en conseil peut lui assigner (Office national du film du Canada 2010).

En 1965, un mouvement de régionalisation s'amorce à l'ONF. Suite au rapport de Gordon Sheppard, demandé par le gouvernement fédéral, il est décidé que la production anglaise de l'organisme s'étende afin de favoriser l'embauche de nouveaux cinéastes et d'encourager les productions locales. De nouveaux producteurs prennent en main le mouvement de régionalisation, notamment à Vancouver, dans les Prairies, à Toronto et dans les Maritimes. Le rapport suggère également qu'une plus grande partie des productions de l'ONF soit confiée à des entreprises privées, ce qui se produira quelques années plus tard, soit en 1978. De plus, à partir de 1965, l'Office national du film ferme progressivement les dépôts de films établis à travers le Canada pour gérer en solitaire la distribution canadienne. C'est également à partir de 1965 que les Conseils du film disparaissent. Suite à cela, on assiste en

1973 à la création du programme de régionalisation du Québec, également appelé *Aide artisanale au cinéma et à la formation*.

### **1978 à 1995**

En 1978, le mandat de l'ONF se transforme à nouveau avec le déplacement de la production des films commandités au secteur privé. Ainsi, les films commandités par les divers ministères, ce qui constitue environ 25 % de la production de l'organisme, seront produits par l'industrie privée. L'ONF assurera un rôle de producteur exécutif, et ce dans le but de revitaliser le secteur indépendant. Par la suite, soit en 1980, le conseil de l'Office national du film ajoute au mandat de l'organisme cinq nouveaux objectifs qui en précisent le rôle :

- servir l'intérêt public ;
- faciliter l'accès aux films ;
- être présent sur la scène internationale, particulièrement au Tiers-Monde ;
- innover dans le domaine technique par l'importance de la recherche et du développement ;
- jouer un rôle actif dans la politique nationale sur le film (Office national du film du Canada 2010).

Toujours en 1980, le gouvernement fédéral met en place le Comité d'étude de la politique culturelle québécoise, également appelé le Comité Applebaum-Hébert, qui étudiera pendant deux ans les structures et rôles de l'ONF. Son rapport final suggérera que l'ONF cesse d'agir en tant que producteur et distributeur, pour plutôt devenir un centre de formation et de recherche. L'Office national du film du Canada n'approuve pas ces recommandations et refuse d'abandonner son rôle de producteur et de distributeur. En 1984, le mandat de l'ONF se précise de deux manières distinctes avec la divulgation de la Politique nationale du film et de la vidéo par le ministère des Communications. Ainsi, à son mandat de base, soit

« produire et distribuer des films destinés à faire connaître et comprendre le Canada aux Canadiens et aux autres nations », s'ajoute les deux fonctions suivantes : l'Office national du film du Canada devient « un centre mondial d'excellence en matière de production de films et de vidéos » aussi bien qu'un « centre national de formation et de recherche dans l'art et la technique du film et de la vidéo » (Office national du film du Canada 2010).

Ensuite, en 1995, le gouvernement fédéral décide de réévaluer les mandats de l'Office national du film du Canada, de Téléfilm Canada et de la Société Radio-Canada. Pierre Juneau, Peter Herrndorf et Catherine Murray composent le comité de révision des mandats

qui, en janvier 1996, déposera son rapport, intitulé *Le cinéma et la télévision du Canada au 21<sup>e</sup> siècle*. Le rapport suggère que l'ONF se concentre sur son rôle de producteur, tout en rationalisant ses activités et en favorisant le médium télévisuel en tant que distributeur. En mars 1996, l'ONF approuve les recommandations du rapport et s'engage, en ces temps de coupes budgétaires<sup>28</sup>, dans une restructuration importante de l'organisme. L'ONF met en place un plan d'action ayant pour titre *Une nouvelle charte pour un nouveau siècle*<sup>29</sup>. Cette charte renforce le rôle de l'ONF en tant que producteur et la mission de l'organisme y est décrite en ces termes :

L'Office national du film du Canada enrichit la société canadienne en produisant et en distribuant des œuvres audiovisuelles ayant pour mission de :

- provoquer des discussions et des débats sur des sujets importants ;
- exploiter le potentiel créatif des médias audiovisuels ;
- obtenir la reconnaissance, au Canada et à l'étranger, pour l'excellence, la pertinence et l'innovation (Office national du film du Canada 1996).

La vision de l'Office national du film du Canada implique donc les objectifs suivants :

- la majorité des Canadiens doivent voir et être en mesure d'identifier au moins une production de l'ONF par année ;
- tous les enfants d'âge scolaire du Canada doivent voir au moins une production de l'ONF par année ;
- les productions de l'ONF doivent explorer les nouvelles techniques audiovisuelles ;
- chaque production doit être exceptionnelle par sa pertinence, son excellence et son innovation ;
- les productions de l'ONF doivent refléter, par leur contenu et la composition des équipes, la diversité de la société canadienne (Office national du film du Canada 1996).

Malgré les coupes budgétaires, le nombre de productions et de coproductions devait demeurer le même à la fin de la restructuration, soit 85 par année. Dans le détail, cela prévoit que l'ONF produira six heures de matériel en français et en anglais destiné à être diffusé à la télévision, aux heures de grande écoute, avec comme objectifs de cotes d'écoute cinq cent mille personnes pour la programmation française et un million de personnes pour

---

<sup>28</sup> Il était prévu que le budget de l'Office national du film du Canada passe de 82 000 000 \$ en 1994-1995 à 55 000 000 \$ en 1998-1999, soit une diminution d'environ 32 %.

<sup>29</sup> Le plan d'action détaillé est disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.onf-nfb.gc.ca/publications/fr/planaction1996/index.html#MENU>>

la programmation anglaise. Cette mesure vise à respecter le premier objectif mentionné un peu plus haut, soit que la majorité des Canadiens identifient au moins une production de l'ONF par année. Afin de demeurer accessible aux enseignants ainsi qu'à leurs étudiants, l'ONF produira également quinze demi-heures de matériel destiné à l'usage scolaire. Cela permet donc à l'ONF de remplir son second engagement, soit que tous les enfants d'âge scolaire voient au minimum une production de l'ONF par année. L'organisme s'engage également à produire quinze films d'animation, quarante documentaires ainsi que quatre CD-ROM ou projet interactif. L'organisme vise ainsi à rejoindre un plus grand nombre de Canadiens à travers la diversité de ses projets et de ses techniques audiovisuelles.

Aussi, en se restructurant, l'Office national du film du Canada modifie les postes de création ainsi que les critères d'embauche qui leur sont associés. Les réalisateurs, les monteurs et les équipes de tournage seront dorénavant engagés comme pigistes ou à forfait, pour des durées déterminées. Les postes continus seront soit réduits, soit abolis. Les postes administratifs seront réduits de 25 % à 30 % et les activités qui ne sont pas reliées à la production seront réduites de 50 %.

### **2002 à 2013**

En 2002, le Conseil d'administration de l'Office national du film donne son accord au Plan stratégique 2002-2006, établi suite aux consultations ayant eu lieu entre juin et novembre 2001. Ce plan a été rédigé en fonction des coupes budgétaires subies par l'organisme durant la décennie précédente. L'ONF se retrouvant avec un budget amputé d'environ 32 %, mais également dans un contexte technologique mouvant, certaines actions devaient être prises afin d'assurer l'existence de l'institution. Ainsi, le plan stratégique propose de consolider l'image de l'ONF en misant sur ses liens avec la population et en se redéfinissant face à la révolution médiatique. L'ONF souhaite également souligner avec vigueur sa mission face à la production et la distribution « d'œuvres audiovisuelles distinctives, audacieuses et pertinentes reflétant la diversité culturelle et présentant au monde un point de vue authentiquement canadien » (Office national du film du Canada 2002). Dans son rapport, l'organisme insiste sur l'importance du rôle qu'il a à jouer dans le nouveau contexte de mondialisation. L'ONF se dit essentiel au tissu social :



En tant que citoyens et citoyennes, nous devons réinventer la société canadienne et sa place dans le nouvel ordre mondial. Dans ce contexte, l'ONF doit se distinguer comme organisme indispensable à la cohésion sociale au pays. Il doit jouer le rôle de phare qui permet aux œuvres audiovisuelles canadiennes de rayonner dans le monde, et il lui incombe d'agir comme la conscience culturelle du Canada (Office national du film du Canada 2002).

L'Office souhaite réaliser sa mission à travers les six objectifs suivants :

1. Définir le rôle essentiel que l'ONF joue dans le paysage audiovisuel canadien et le positionner dans le nouveau contexte de mondialisation.
2. Favoriser le rapprochement entre le public canadien, l'ONF d'aujourd'hui et notre patrimoine audiovisuel.
3. Refléter davantage et de manière plus pertinente la société canadienne.
4. Confirmer le rôle de l'ONF à titre d'incubateur d'excellence et d'innovation créatrice.
5. Maintenir et développer le capital humain de l'ONF.
6. Augmenter de façon significative le rendement sur le capital investi (Office national du film du Canada 2002).

L'ONF compte atteindre ses objectifs à l'aide de dix stratégies précises. La première stratégie, soit *Rendre notre programmation plus accessible*, nous concerne ici tout particulièrement. On y souligne les divers changements de la société canadienne, dont son système d'éducation, auxquels l'ONF doit s'ajuster. Les priorités de l'Office sont ainsi décrites, par ordre d'importance, en ce qui a trait à la programmation :

- Aborder les grands enjeux sociaux – unique, nécessaire et pertinent
- Viser des publics clés, surtout les jeunes et le secteur de l'éducation
- Innover dans la forme narrative audiovisuelle
- Respecter la déontologie du documentaire, et favoriser les compétences médiatiques
- Adopter une vision créatrice : la force du récit
- Travailler avec des cinéastes de toutes les régions du Canada
- Aider les cinéastes de la relève
- Promouvoir les cinéastes autochtones et les cinéastes membres des communautés culturelles
- Favoriser la cohésion sociale par l'analyse, le débat et le dialogue
- Accroître nos auditoires (Office national du film du Canada 2002).

Le deuxième point le plus important pour l'ONF se trouve ainsi directement lié aux jeunes et au secteur de l'éducation. De nouveaux enjeux s'offrent à l'institution, car le système d'éducation québécois subit une grande réforme en 2000, qui modifie l'éducation québécoise du primaire au secondaire. La structure des cours ainsi que leurs objectifs et leur système d'évaluation se transforment radicalement et les documents pédagogiques de

l'institution se doivent d'être mis à jour. Les documents de l'ONF conçus pour les milieux scolaires sont souvent thématiques et visent les objectifs pédagogiques associés aux matières scolaires. Alors que le système tout entier change, l'ONF doit produire du nouveau matériel pédagogique en accord avec les critères nouvellement mis en place par le ministère de l'Éducation. C'est à partir de ce moment qu'on observe une transformation dans l'approche pédagogique de l'Office, qui respecte les autres objectifs de l'ONF, soit accroître ses auditoires et favoriser les compétences médiatiques.

Suite à ces énoncés, l'ONF évoque également son désir d'augmenter ses revenus. Plus précisément, l'organisme souhaite :

accroître considérablement ses recettes en multipliant les licences de diffusion, en réalisant de nouvelles compilations pour des marchés précis, en nouant de meilleures alliances avec le système d'éducation et par d'autres moyens encore. Une étude de marché sera effectuée pour comprendre les lacunes actuelles et les besoins futurs des systèmes scolaires en matière de documents audiovisuels (Office national du film du Canada 2002).

L'Office souhaite donc conquérir les marchés scolaires canadiens et pour ce faire, il doit créer des alliances, mais également adapter ses outils pédagogiques aux besoins des systèmes scolaires. En 2009-2010, l'ONF se rapproche de son objectif alors que des ententes sont conclues avec différentes provinces. En Ontario, le ministère de l'Éducation a abonné pour une période de cinq ans toutes les écoles publiques de sa province, qu'elles soient de niveau primaire ou secondaire, ainsi que les écoles des Premières nations, les facultés d'éducation publique, les centres de formation des enseignants et les universités (mises à part l'Université Lakehead et le Collège militaire royal). Au Nouveau-Brunswick, toutes les écoles publiques de niveau primaire et secondaire ont été abonnées à l'ONF, et ce, pour une période de cinq ans. Le Yukon a également emboîté le pas, en abonnant toutes ses écoles publiques primaires et secondaires, et ce, pour une durée de deux ans. En Colombie-Britannique, tous les membres du Educational Resource Acquisition Consortium, c'est-à-dire la quasi-totalité des écoles primaires et secondaires publiques de la province, ont également obtenu une licence pour une période de deux ans. Au Québec, les écoles publiques anglaises de niveau primaire et secondaire ont également obtenu une licence de trois ans via l'organisme LEARN Quebec, qui leur permet d'accéder jusqu'en juin 2014 à la collection entière de l'ONF sans frais. Toutes ces ententes favoriseront au

total 3,6 millions d'étudiants du Canada.<sup>30</sup> Aucune entente pour les écoles francophones publiques de la province n'a été conclue.

Ces augmentations de revenus pour l'ONF ont entre autres été possibles grâce à la seconde stratégie présentée dans le plan d'action, soit de *placer l'innovation à l'avant-plan*.

Sur le front des nouveaux médias, une nouvelle unité relevant des chefs de programme et travaillant en étroite collaboration avec l'unité Internet créera des œuvres nouveaux médias et servira de catalyseur pour la réalisation d'autres œuvres. L'unité Internet créera un site qui s'inspirera d'un bouquet de chaînes de télévision spécialisées, mais ira plus loin pour : montrer et expliquer le travail de l'ONF ; informer les auditoires ; présenter des films innovateurs dans les domaines de l'animation et du documentaire, des productions autochtones et interculturelles ainsi que des œuvres sur de nouveaux médias ; instruire ; fournir des ressources d'apprentissage ; dialoguer sur l'art du cinéma (Office national du film du Canada 2002).

L'ONF, depuis les dernières années, a innové de diverses façons, la plus notable étant la numérisation de ses collections et la création de son site Internet, qui rend accessible en ligne une large partie de ses œuvres ainsi qu'une panoplie de projets. Il n'y a qu'à jeter un coup d'œil sur le site Internet de l'institution pour se rendre compte de l'ambition de l'ONF. La création d'une section spécialisée sur l'éducation a également permis de rejoindre plus d'enseignants et de rendre disponibles des outils pédagogiques plus variés. Aussi, la numérisation des collections de l'ONF a permis de mettre à jour les supports de plusieurs œuvres, notamment en les transférant sur DVD. Certaines œuvres de l'ONF sont encore seulement disponibles sur VHS pour les enseignants, ce qui rend leur emploi plus complexe vu les installations technologiques de chaque école, mais la majorité des œuvres récentes de l'ONF sont disponibles en DVD, ce qui rend leur utilisation par les écoles plus simple. Ce désir de l'ONF de rejoindre les jeunes en classe se précise dans le plan stratégique de 2008-2009 à 2012-2013 de l'Office national du film du Canada, dans lequel il met l'accent sur les stratégies qu'il doit élaborer à l'ère du numérique. L'ONF y réaffirme ses objectifs éducatifs :

Il est d'une importance capitale, pour l'avenir de l'ONF et celui du pays, de renouer les liens avec la jeunesse canadienne. À cet égard, l'ONF mettra en place un plan d'action en vue d'autoriser le formatage de ses œuvres au moyen

---

<sup>30</sup> Statistique tirée du rapport annuel 2009-2010 de l'ONF, page 30.

notamment de DVD divisés en chapitres, d'extraits, de compilations spéciales et autres produits, afin d'en faciliter l'utilisation en classe (Office national du film du Canada 2008).

L'ONF poursuit ainsi sur la lancée de son plan d'action ultérieur en se servant du numérique pour rejoindre les écoles et pour y faciliter son accès.

### ***Le matériel pédagogique de l'ONF***

Le matériel pédagogique offert par l'institution avant les années 2000 se résume bien souvent à des guides pédagogiques construits autour d'un film de l'ONF, didactique ou non, qui se concentre sur l'analyse du sujet même du film. Cette analyse du film en tant qu'outil didactique et non en tant qu'œuvre d'art, que nous nommerons ici « instrumentalisation », s'applique à la majorité des guides pédagogiques offerts par l'Office national du film du Canada sur son site Internet.

Ainsi, l'ONF aurait rédigé, à travers les années, plus de 6000 guides pédagogiques. De ceux-ci sont disponibles en ligne plus de 600 guides, en format pdf. L'ONF offre aux enseignants québécois qui désirent s'abonner, au coût de 19,95 \$ par an, une banque de films impressionnante accessible directement en ligne, via son site Internet. Cela facilite grandement, pour les enseignants de toute la province, le visionnement des films en classe. L'ONF a également créé divers sites Internet reliés à des projets sociaux, tels que *La Seconde Guerre mondiale*, *D'une culture à l'autre*, *Parole citoyenne* et *Mission Arctique*, qui sont tous proposés aux enseignants dans la section des ressources éducatives offertes par l'organisme. L'ONF émet également un catalogue de ressources éducatives chaque année, rendant ainsi plus simple l'achat de films par les écoles. Toujours dans le domaine pédagogique, l'ONF organise un concours de production vidéo pour les écoles canadiennes, intitulé *Mettons fin au racisme!*, et offre des formations et des ateliers aux écoles québécoises à la CinéRobothèque de Montréal. Dans le cadre de ce mémoire, nous porterons notre attention sur les guides pédagogiques offerts par l'ONF.

### ***Les guides pédagogiques***

Les guides sont habituellement assez courts (moins de dix pages) et fournissent à l'enseignant des pistes de réflexion sur le thème du film ainsi que des suggestions d'activités. Les films sont parfois répertoriés par séries, par exemple la série *Droits au*

*cœur*<sup>31</sup>, ce qui explique le nombre élevé de pages de certains guides. À noter, sur le site des guides pédagogiques de l'ONF, il n'est pas commode pour un enseignant de s'y retrouver, car le moteur de recherche offert est très limité. Il faut que l'enseignant, pour trouver ce qu'il cherche, sache déjà quel film il désire présenter en classe et donc quel guide pédagogique il souhaite consulter. En outre, plusieurs des guides pédagogiques offerts sur le site de l'Office ne sont pas rédigés en fonction des classes primaires et secondaires québécoises. On y retrouve, par exemple, des guides rédigés à l'intention des soignants familiaux (*Pour l'amour des siens*<sup>32</sup>, Dan Curtis, 1998), d'autres pour les communautés judiciaire, psychosociale et les maisons d'hébergement (*Ces femmes qui tuent*<sup>33</sup>, Barbara Doran, 1996) et d'autres encore pour les femmes victimes de voies de fait de la part de leur conjoint et qui feront face au système judiciaire en tant que témoins de la couronne (*Après l'agression*<sup>34</sup>, 1994). L'accès aux guides pédagogiques via le site de l'organisme est donc ardu. Cependant, le catalogue Éducation 2010-2011<sup>35</sup> de l'ONF, disponible également sur son site Internet, s'avère un meilleur outil de recherche pour l'enseignant. Les films y sont présentés individuellement, accompagnés d'une courte description ainsi que de certaines informations de base (matière scolaire associée, durée, langue, coût, accompagné d'un guide ou non). À la fin du catalogue, un index thématique est offert aux enseignants : il est donc facile de rechercher un film selon les domaines généraux de formation ou les domaines d'apprentissage qui les intéressent. Les outils pédagogiques de l'ONF ne s'arrêtent pas là. Avec les transformations technologiques qui affectent notre société, l'Office a également pris un virage technologique. Les guides pédagogiques, qui formaient l'essentiel des outils offerts aux enseignants, sont toujours de mise, mais ils sont construits de façon plus élaborée, en respectant, en ce qui concerne le Québec, le nouveau programme de formation de l'école québécoise mis en place en 2000 pour les écoles primaires et en 2005 pour les écoles secondaires. Jusqu'à ce jour, les guides pédagogiques avaient bien souvent le même contenu, qu'ils soient rédigés en anglais ou en français, et les cibles visées

---

<sup>31</sup> Le guide du premier volet de la série est disponible à l'adresse suivante :

<<http://www3.nfb.ca/sg/34595.pdf>>

<sup>32</sup> Le guide est disponible à l'adresse suivante : <<http://www3.nfb.ca/sg/98068.pdf>>

<sup>33</sup> Le guide est disponible à l'adresse suivante : <<http://www3.nfb.ca/sg/98011.pdf>>

<sup>34</sup> Le guide est disponible à l'adresse suivante : <<http://www3.nfb.ca/sg/98007.pdf>>

<sup>35</sup> Le catalogue est disponible à l'adresse suivante :

<[http://www2.nfb.ca/NFB\\_media/PDF/ONF\\_CA\\_POUR\\_LES\\_ECOLES\\_CATALOGUE\\_2010\\_2011.pdf?jfn=ZGE276A76B493CDFD29D3452365F093B218B782BAAD9979EDB897B2CB3AD2A404E6D46C3E3268C5353F2BF621EB4CC1F42FD&oas=RwBsXNvOO0qB3-uKag42sg](http://www2.nfb.ca/NFB_media/PDF/ONF_CA_POUR_LES_ECOLES_CATALOGUE_2010_2011.pdf?jfn=ZGE276A76B493CDFD29D3452365F093B218B782BAAD9979EDB897B2CB3AD2A404E6D46C3E3268C5353F2BF621EB4CC1F42FD&oas=RwBsXNvOO0qB3-uKag42sg)>

par les guides étaient exprimées selon la structure pédagogique des écoles canadiennes. Un guide pouvait donc s'adresser aux élèves de la 4<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année<sup>36</sup>, malgré le fait qu'au Québec, les niveaux scolaires ne soient pas comptabilisés de la sorte.

Cette difficulté de concevoir des outils pédagogiques destinés aux élèves de tout le Canada est encore présente dans les récents guides. Par exemple, dans les guides pédagogiques offerts à partir de 2010 sur la plateforme *Le poids du monde*, qui a pour but de conscientiser les jeunes de tout le Canada à l'importance des saines habitudes de vie, les guides sont répertoriés selon les catégories suivantes : « niveau élémentaire 6<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> année », « niveau secondaire 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année » et « niveau postsecondaire ».

Figure 1

Classement par niveaux des modules éducatifs de l'ONF

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www.lepoidsdumonde.ca/>>)

Ces catégories (fig.1) ne correspondent pas aux niveaux scolaires du système scolaire québécois. En considérant l'âge des élèves à qui ces guides sont adressés, nous devrions plutôt lire, pour les écoles québécoises : « niveau élémentaire 6<sup>e</sup> année », « niveau secondaire 1<sup>ère</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire » et « niveau postsecondaire ». Dans les faits, les guides

---

<sup>36</sup> Le guide pédagogique rédigé en fonction du court métrage de Diane Obomsawin intitulé *Distances* (2002) en est un bon exemple. On peut consulter ce guide pédagogique à l'adresse suivante : <<http://www3.nfb.ca/sg/100470.pdf>>

peuvent être utilisés par des professeurs de tout le Canada, mais leur classification ne correspond pas au système scolaire québécois. Malgré tout, l'ONF cherche à uniformiser ses guides pédagogiques et à correspondre au programme de formation de l'école québécoise. Dans le guide pédagogique de la plateforme *Le poids du monde*, qui s'adresse aux élèves du niveau secondaire 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année, on retrouve, dans le coin droit supérieur du document, sous la mention « Liens pédagogiques », un répertoire des matières scolaires concernées par l'activité proposée, tel que démontré dans l'image suivante (fig.2). Ce type de mentions était absent de la majorité des guides pédagogiques ultérieurs de l'ONF.

Figure 2

Liens pédagogiques proposés par l'ONF

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www.weightoftheworld.ca/weightoftheworld/f/troussedoutils/documents/WoWSecondaire.pdf>>)

Pour permettre à l'ONF d'atteindre ses objectifs et d'accroître ses auditoires, tout en rejoignant les élèves, l'organisme a profité des nouvelles technologies pour créer des projets interactifs accessibles au grand public et aux écoles. Ces plateformes « interactives », sans remplacer les guides pédagogiques, s'inscrivent dans une pensée propre à la génération Z, soit celle qui comprend les enfants nés à partir de 1995, qui aura toujours connu ce que l'on appelle les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ou plus simplement, les TIC. On compte dans les ressources éducatives proposées sur le site Internet de l'ONF onze projets<sup>37</sup> construits autour de problématiques sociales diverses : *La Seconde Guerre mondiale*, *Empreintes*, *Objectif documentaire*, *Objectif animation*, *D'une culture à l'autre*, *Parole citoyenne*, *Cyberdocumentaire*, *Visions autochtones*, *Mission Arctique*, *Images d'une guerre oubliée* et *Derrière la caméra*. Ce sont pour la plupart des plateformes qui permettent de regrouper en un même thème plusieurs films provenant de la collection de l'ONF. Certains d'entre eux, comme *Parole citoyenne* et *Mission Arctique*, font appel à la participation des élèves via un blogue, offrent la possibilité de partager opinions et vidéos ou proposent des activités en ligne telles que des jeux ou questionnaires. Nous pouvons percevoir à travers ces projets plus pointus de l'ONF ce désir d'édifier des liens virtuels entre les internautes, en créant à l'aide des plateformes un sentiment d'appartenance.

Cette nouvelle voie « interactive » qu'emprunte l'Office national du film modifie grandement les possibilités éducatives offertes aux enseignants. À la classique présentation d'un film en classe par l'enseignant et son accompagnement par le guide pédagogique s'ajoute ici l'alternative de l'exploration autonome par l'élève d'une plateforme thématique. Ce faisant, dans l'étude d'un objet médiatique ou filmique, la relation enseignant-élève se trouve transformée. La médiation entre l'objet d'étude et l'élève n'a plus à être assurée uniquement par l'enseignant, mais dépend plutôt en partie des connaissances informatiques préalables de chaque élève et de son habileté à explorer les plateformes qui lui sont proposées. Cela correspond à plusieurs niveaux aux visées du nouveau programme de formation de l'école québécoise, qui place en son centre l'élève afin qu'il devienne lui-même responsable de son propre apprentissage.

---

<sup>37</sup> Ce calcul a été fait en date du 28 juin 2011.



Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances (ministère de l'Éducation 2006, p.9).

Cette idéologie, qui se trouve au cœur de la plus récente réforme du système d'éducation québécois, engendre un renouvellement des rôles associés à l'école, à l'élève et à l'enseignant, tel qu'expliqué au chapitre précédent. Les plateformes de l'ONF ainsi que les guides pédagogiques rédigés depuis les dernières années concordent avec cette vision éducative du programme de formation. L'enseignant n'a donc pas comme rôle de transmettre des connaissances à l'élève, mais plutôt de lui donner les outils pour lui permettre de construire lui-même ses connaissances et ses compétences ; voilà exactement ce qui se produit avec les outils pédagogiques de l'ONF.

Le site *Mission Arctique* est un exemple concret de ce nouveau souci pédagogique dont témoigne l'ONF avec ses plateformes interactives. Dans le guide pédagogique rédigé en fonction de *Mission Arctique*, on comprend bien que l'enseignant sert de guide aux élèves. Il se doit de les préparer à naviguer de façon autonome sur le site *Mission Arctique*. On peut lire, à cet effet, les indications suivantes dans le guide pédagogique :

Chacune propose, dans un premier temps, des activités à réaliser en classe en guise d'amorce au thème exploité pour préparer les élèves à la visite du site Internet. [...] Dans un deuxième temps, chaque piste pédagogique propose des activités complémentaires – prêtes à photocopier et à distribuer – à réaliser par les élèves en guise de devoirs à la maison, cette fois-ci, à l'aide du site Internet (ONF 2003, page 1-2).

## Figure 3

## Prise en compte des compétences transversales par l'ONF

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.onf.ca/sg/100347.pdf>>)

Pour l'ONF, cette approche pédagogique est nouvelle. En plus de respecter les nouveaux fondements pédagogiques du programme de formation de l'école québécois, en indiquant clairement les compétences transversales (fig.3) que seront amenés à développer les élèves à travers les différentes activités proposées, l'ONF indique quels domaines d'apprentissage (fig.4) sont visés par le guide pédagogique.

## Figure 4

## Prise en compte des disciplines par l'ONF

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.onf.ca/sg/100347.pdf>>)

Cette approche « interactive » permet également à l'ONF de combiner les NTIC à ses activités et respecte cette idéologie du nouveau programme de formation de l'école québécois, qui place l'élève au centre de ses apprentissages.

Le présent guide pédagogique s'inscrit dans une démarche novatrice visant à favoriser l'apprentissage à travers l'exploitation des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC). Il vise à mettre les richesses du cyberdocumentaire au service de l'enseignement prodigué par les professeur(e)s afin de les soutenir dans leur mission d'éducateurs. Tout en offrant une approche ludique et interactive particulièrement stimulante pour les élèves, le cyberdocumentaire permettra à ces derniers de parfaire leur connaissance de l'Arctique et les sensibilisera au phénomène des changements climatiques. Tout cela, dans l'espoir de les amener à adopter une attitude responsable à l'égard de leur environnement par le biais de suggestions qui leur permettront d'entreprendre, dès à présent, des actions favorisant le développement durable (ONF 2003, page 1-1).

L'ONF met donc beaucoup d'espoir dans cette nouvelle façon « interactive » de planifier des outils pédagogiques.

Figure 5

Prise en compte des TIC par l'ONF

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.onf.ca/sg/100560.pdf>>)

Des exemples supplémentaires de cette réalité sont visibles dans d'autres guides pédagogiques de l'ONF. Ainsi, dans le guide pédagogique *Des films pour changer le monde*, rédigé en 2009 en collaboration avec le Centre for Educational Leadership (CEL) de McGill University, et le Leading English Education and Resource Network (LEARN), des indications concernant l'utilisation des TIC sont présentes pour chaque activité proposée, dans la section « Occasions d'utiliser les TIC » (fig.5).

De plus, cette idéologie de l'édification des compétences et connaissances par l'élève est présente à travers les activités proposées dans le guide pédagogique.

Figure 6

Activité proposée par l'ONF avant le visionnage d'un film

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.onf.ca/sg/100560.pdf>>)

Dans cette grille (fig.6) proposée dans le même guide pédagogique, à remplir par chaque élève, c'est l'élève que l'on souhaite conscientiser à son propre savoir. Conscient de ce qu'il sait et de ce qu'il veut apprendre avant de visionner un film, il est, selon l'idéologie du ministère de l'Éducation, dans une situation d'apprentissage plus concrète qui lui permet de se positionner lui-même par rapport au monde, et qui rend durables les apprentissages qui découlent du visionnage du film. En mettant par écrit ces informations, l'élève réalise en un coup d'œil le cheminement qu'il a effectué, car c'est de ses propres acquis qu'il a construit lui-même des connaissances supplémentaires.

### *Statistiques*

Dans le rapport annuel 2009-2010 de l'Office national du film du Canada, on apprend qu'il y a eu 8 161 989 visionnages du site de l'ONF dans le secteur de l'éducation. C'est un peu moins du tiers des visionnages annuels, ce qui est très élevé en termes de proportions.

Tableau 2

#### Statistiques de visionnage de l'ONF (2009-2010)

AUDITOIRES CANADIENS	
Visionnages sur ONF.ca et NFB.ca	2 487 156
Visionnages sur les sites de vidéos en ligne partenaires (You Tube, Dailymotion)	339 616
Indices d'écoute des films de l'ONF à la télévision	11 540 000
Visionnages dans le secteur institutionnel (services sociaux et de santé, bibliothèques publiques, etc.)	5 553 075
Visionnages dans le secteur de l'éducation	8 161 978
Visionnages consommateur	30 462
Visiteurs aux médiathèques ONF (Montréal et Toronto)	206 761
Spectateurs aux projections publiques de films de l'ONF	91 093
Spectateurs en salle	21 851
Visionnages par l'entremise de bibliothèques partenaires	99 317
<b>TOTAL</b>	<b>28 531 309</b>

Ces statistiques (tableau 2) n'incluent pas les visites globales des sites ONF.ca et NFB.ca, qui totalisent 6 540 138 visites, ni les visionnages globaux des films et bandes-annonces, qui totalisent 4 363 363 visionnages. Les visionnages dans le secteur de l'éducation sont donc les seconds plus nombreux, après les indices d'écoute des films de l'ONF à la télévision.

Aussi, tel que mentionné un peu plus tôt, les ententes conclues par l'ONF avec les gouvernements de plusieurs provinces canadiennes (excluant le Québec) permettent à 3,6 millions d'élèves de bénéficier des outils pédagogiques de l'ONF. Par exemple, le projet *Le poids du monde*, dont nous avons parlé un peu plus tôt, a touché en 2009-2010 123 000 élèves canadiens.

À Montréal, en 2009-2010, 28 000 élèves ont pu participer aux activités éducatives de la CinéRobothèque et près de 1000 enseignants ont pu profiter de ses ateliers cinématographiques. Ces statistiques nous montrent l'implication de l'ONF dans l'utilisation du cinéma en classe.

## **L'OEIL CINÉMA**

### ***Court historique***

Un autre programme offert aux écoles québécoises a attiré notre attention lors de nos recherches. L'ŒIL CINÉMA (*l'Outil pour l'Éducation à l'Image et au Langage CINÉMATographiques*) est un programme qui a été spécialement conçu pour les élèves des écoles secondaires du Québec et ce, dans une optique d'intégration aux cours déjà présents dans le programme de formation de l'école québécoise. Le programme est financé par le ministère de la Culture et profite également de la collaboration de l'ONF et de Télé-Québec. L'ŒIL CINÉMA est né d'un projet-pilote élaboré en 1995 par le Comité de concertation sur l'éducation cinématographique, dirigé par l'Institut québécois du cinéma, puis pris en charge en 1997 par l'Association des cinémas parallèles du Québec (ACPQ), et officiellement lancé deux ans plus tard, soit en 1999. Coordiné à sa naissance par Robert Crompt, l'outil pédagogique est élaboré en réponse à ce constat :

Le cinéma demeure la sortie culturelle la plus prisée des Québécois. Avec l'arrivée de la télévision, de la vidéo, du numérique et maintenant d'Internet, les

jeunes sont littéralement bombardés d'images de toutes sortes. De plus, le cinéma hollywoodien étend son emprise partout sur la planète, étouffant d'autres cinématographies, d'autres voix qui veulent se faire entendre. Ces constats, de nombreux intervenants du milieu cinématographique et de l'éducation les avaient formulés et souhaitaient ardemment corriger la situation. Et tout particulièrement celle de l'absence du cinéma à l'école, trop souvent perçu comme un simple divertissement alors qu'il s'agit d'un art à part entière (Francoeur 2005, p.76).

Le programme, dirigé à ce jour par Hubert Macé de Gastines, a donc pour but de conscientiser les jeunes à l'art cinématographique, à aiguïser leur regard ainsi que leur sens critique, et ce, tout en développant leur curiosité.

Les films sélectionnés et les thématiques abordées permettent de transmettre aux jeunes des connaissances cinématographiques tout en leur offrant la possibilité de mieux exploiter celles qu'ils possèdent déjà sur la langue, la littérature, les arts, l'histoire, la morale, etc. Finalement, il [le programme] vise à stimuler chez eux le plaisir de découvrir des œuvres de qualité et à les ouvrir aux richesses du patrimoine cinématographique mondial (Association des cinémas parallèles du Québec 2006).

L'OEIL CINÉMA approche l'étude du cinéma par le langage cinématographique ce qui, selon l'organisme, « s'inscrit parfaitement dans l'enseignement qui vise, entre autres, à donner aux élèves les outils leur permettant de structurer leur pensée, d'améliorer leur expression orale et écrite, d'affiner leur sens critique » (Association des Cinémas Parallèles du Québec 2006). Pour ce faire, les cahiers pédagogiques de l'OEIL CINÉMA sont axés sur cinq dimensions : historique, technique, pratique, esthétique et sociologique. La démarche pédagogique proposée par l'OEIL CINÉMA, soit « préparation au visionnement du film, visionnement critique du film et retour critique sur le film » (ministère de l'Éducation et ministère de la Culture 1997, p. 5) se rapproche de celle prescrite par le ministère de la Culture dans le programme *La culture à l'école*, soit préparation des élèves, réalisation de l'activité, et réinvestissement en classe suite à l'activité.

En ce sens, les objectifs du programme l'OEIL CINÉMA sont plus précis et assez différents de ceux exprimés dans les mandats de l'Office national du film du Canada. Le cinéma y est abordé en tant qu'art et c'est à travers ses caractéristiques artistiques propres ainsi que par son langage que l'on souhaite aborder les enjeux propres à son contenu. Le programme insiste également sur l'importance de l'analyse et de la transmission de



connaissances cinématographiques liées au langage cinématographique et à l'univers cinématographique, ce qui ne fait pas partie du mandat de l'ONF.

### *Le matériel pédagogique de l'ŒIL CINÉMA*

La banque de films de l'ŒIL CINÉMA est composée de films variés : vingt-deux longs métrages, une compilation de courts métrages, une compilation de films d'animation et des documents complémentaires, le plus souvent des documentaires en lien avec les propos d'un film faisant partie de la banque de l'ŒIL CINÉMA. Les films ajoutés à la banque de l'ŒIL CINÉMA avant 2007 sont accompagnés d'un cahier pédagogique alors que les films ajoutés après 2007 sont accompagnés de fiches pédagogiques et de suggestions d'activités. Les enseignants ont ainsi accès à des longs métrages tels que *L'armée de l'ombre*, de Manon Barbeau (1999), *C.R.A.Z.Y.*, de Jean-Marc Vallée (2005), *Douze singes*, de Terry Gilliam (1995), *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, de Jean-Pierre Jeunet (2001), *The General*, de Buster Keaton (1926), *Les ordres*, de Michel Brault (1974), ou encore *Les Triplettes de Belleville*, de Sylvain Chomet (2003).<sup>38</sup> Parmi les outils pédagogiques proposés, on retrouve donc des cahiers pédagogiques<sup>39</sup>, un cahier d'introduction accompagné du cédérom *P'tit coup d'œil sur le cinéma*, des documents audiovisuels complémentaires, le guide de réalisation *Objectif film*, accompagné du court métrage *Seul au monde*, le cahier *Cinématique*, qui s'adresse aux jeunes du primaire, et la revue *Ciné-Bulles*. L'ŒIL CINÉMA offre également des formations aux enseignants, au coût de 325 \$ la journée, ainsi que des ateliers et des conférences pour les jeunes, au même tarif. L'Association des cinémas parallèles faisant partie du programme *La culture à l'école* du ministère de la Culture, une aide financière est disponible pour les écoles désirant offrir ces ateliers ou ces conférences à leurs élèves et enseignants.

Afin de mieux illustrer cette transition entre cahiers pédagogiques et fiches pédagogiques, nous incluons à l'annexe 9 la table des matières du cahier pédagogique accompagnant le film *Les Ordres* (Michel Brault, 1974), rédigé en 1999. On peut y

---

<sup>38</sup> Voir l'annexe 15 pour plus de détails. La moitié des films constituant la banque de l'ŒIL CINÉMA, soit onze, proviennent du Québec. Cinq proviennent des États-Unis, un d'Allemagne, un de France, un de Grande-Bretagne et un d'Australie. On trouve également deux coproductions, soit une France-Allemagne, et une France-Belgique-Canada. Pour plus d'informations sur cette banque, vous pouvez visiter le site de l'ŒIL CINÉMA à l'adresse suivante : <[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/rubrique.php?id\\_rubrique=14](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/rubrique.php?id_rubrique=14)>

<sup>39</sup> On pourrait les considérer comme l'équivalent des guides pédagogiques de l'ONF.

constater qu'une grande partie du document est consacrée aux dimensions historique, technique, pratique, esthétique et sociologique du film, alors qu'une plus petite partie est consacrée aux activités. En ce sens, le document ne constitue pas seulement un répertoire d'activités. Dans les fiches pédagogiques qui sont rédigées par l'OEIL CINÉMA depuis 2007, la structure diffère. Il y a d'abord une fiche qui contient des indications sur le film (fiche technique, résumé, biographies, réception critique, prix remportés), puis une fiche qui contient uniquement des exercices, qui sont divisés en sept catégories : discussion, exercices à partir d'une scène, exercices sur l'entretien avec le réalisateur, acteur d'un jour, des dialogues qui ont des choses à dire, critique d'un jour et publicitaire d'un jour. L'information détaillée que l'on retrouvait dans les premiers cahiers pédagogiques de l'OEIL CINÉMA est ici absente. Les exercices proposés sont plus nombreux pour les enseignants et peut-être plus faciles d'utilisation. Par contre, l'analyse du film selon ses dimensions historique, technique, pratique, esthétique et sociologique ne fait plus partie des projets proposés par l'OEIL CINÉMA, un enseignant désirant donc approfondir une thématique particulière devra de par lui-même recueillir des informations. Madame Martine Mauroy, directrice de l'Association des cinémas parallèles du Québec, nous a indiqué lors d'un entretien que ce changement de format répondait aux demandes exprimées par les enseignants, qui souhaitaient des cahiers pédagogiques plus fonctionnels et plus clairs, qui correspondaient davantage à la structure de leurs cours. Afin de répondre aux besoins des enseignants, l'OEIL CINÉMA offrira également, à la fin de 2011 ou au début de 2012, des cahiers d'activités qui s'adresseront directement aux élèves et qui pourront leur être remis lors des activités cinématographiques.

### *Statistiques*

Selon les statistiques citées par Steve Francoeur, près de 12 000 élèves du secondaire, en 2005, avaient pu profiter du programme de l'OEIL CINÉMA et ce, grâce à l'implication de plus de 200 enseignants. Quelques institutions du Manitoba et du Nouveau-Brunswick sont également comptabilisées dans ces statistiques. De par son fonctionnement, l'OEIL CINÉMA est accessible à toutes les écoles de la province : il suffit à l'enseignant de s'inscrire au programme, et ce gratuitement, de sélectionner les films qui

---

l'intéressent dans la banque de l'ŒIL CINÉMA, de choisir à quel moment il fera visionner le film à ses élèves, et deux semaines avant la présentation, le film et le cahier pédagogique l'accompagnant lui seront envoyés par la poste. Les droits de présentation publique<sup>40</sup> sont acquittés par l'ACPQ pour chaque film, ce qui rend le tout encore plus simple.

Dans le rapport annuel 2009-2010 de l'ŒIL CINÉMA, présenté au ministère de la Culture, se trouvent plusieurs données concernant l'utilisation des outils pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA par les enseignants du Québec ainsi que la location de ses films<sup>41</sup>.

Tableau 3

Nombre d'enseignants et d'élèves ayant eu accès aux ateliers pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA en 2009-2010<sup>42</sup>

RÉGIONS	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	NOMBRE D'ÉLÈVES
Bas-Saint-Laurent	15	682
Saguenay-Lac-Saint-Jean	6	408
Capitale-Nationale	13	818
Mauricie	15	1092
Estrie	13	818
Montréal	48	2056
Outaouais	10	870
Abitibi-Témiscamingue	10	432
Côte-Nord	8	217
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	7	590

<sup>40</sup> La question des droits de présentation publique a été soulevée lors de nos entretiens avec quelques enseignants d'écoles secondaires québécoises et plusieurs ont admis que leur école, par manque de budget, ne payait pas les droits de présentation publique associés au visionnage de films en classe. Plusieurs enseignants louent d'ailleurs les films qu'ils souhaitent montrer en classe à leurs élèves à leur centre de location habituel, sans que la direction de leur école ne soit nécessairement mise au courant.

<sup>41</sup> Nous avons eu accès à seulement deux annexes du document en question soit « portrait des participants » et « utilisation du matériel », et ce, grâce à la collaboration de l'ŒIL CINÉMA. Le portrait que nous dressons de l'utilisation du programme l'ŒIL CINÉMA dans ce mémoire n'est donc peut-être pas exhaustif.

<sup>42</sup> L'ŒIL CINÉMA nous a transmis certaines informations supplémentaires qui, à sa demande, ne figurent pas dans notre tableau. Par exemple : le détail des écoles par région et les cours enseignés par chaque enseignant ayant utilisé les outils pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA.

Chaudière-Appalaches	10	455
Laval	7	946
Lanaudière	9	601
Laurentides	16	976
Montérégie	34	1982
Centre-du-Québec	3	375
Hors-Québec	28	815
TOTAL	252	13 933

Selon les données de l'ŒIL CINÉMA (tableau 3), les 3 régions qui comptent le plus d'enseignants ayant recours aux ateliers sont Montréal (48), la Montérégie (34) et l'extérieur du Québec (28). Les trois régions qui comptent le plus d'étudiants ayant bénéficié des ateliers de l'ŒIL CINÉMA sont Montréal (2056), la Montérégie (1982) et la Mauricie (1092). Cependant, si les régions administratives de l'ŒIL CINÉMA étaient comptabilisées de la même manière que dans le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école*, les régions de Laval, Laurentides et Lanaudière seraient regroupées, les inscrivant ainsi parmi les 3 régions qui comptent le plus d'enseignants utilisant les ateliers de l'ŒIL CINÉMA, avec 32 enseignants, et parmi les régions qui comptent le plus d'élèves ayant bénéficié des ateliers de l'ŒIL CINÉMA, avec 2523 étudiants. Tout comme dans le rapport d'évaluation du programme *La culture à l'école*, Montréal et la Montérégie se distinguent des autres régions. Montréal, par son corps étudiant plus nombreux et sa localisation privilégiée, ne cause pas de surprise. Mais les données reliées à la Montérégie étonnent : nous pouvons penser que son grand nombre d'étudiants y est pour quelque chose, mais également que les commissions scolaires de la Montérégie assurent peut-être une meilleure circulation de l'information concernant les programmes culturels offerts aux écoles. Cela expliquerait pourquoi la Montérégie se distingue des autres régions administratives dans les rapports du programme *La culture à l'école* et de l'ŒIL CINÉMA.

Pour mettre en perspective les données fournies par l'ŒIL CINÉMA, il y a au Québec, selon les statistiques du ministère de l'Éducation (2007), pour l'année scolaire 2005-2006, 1 345 893 étudiants inscrits au préscolaire, au primaire et au secondaire. Considérant que 13 933 étudiants ont bénéficié des outils pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA en 2009-2010, et en calculant le pourcentage à partir des données de 2007 du ministère de

l'Éducation, cela indique qu'environ 1,04 % des élèves du Québec ont bénéficié des services de l'ŒIL CINÉMA. C'est très peu, surtout quand nous savons que le programme *La culture à l'école* rejoint un peu plus de 30 % des élèves québécois. En comparant ce pourcentage aux données de l'année précédente, alors que 13 248 étudiants avaient bénéficié de l'ŒIL CINÉMA, soit 0,98 % des élèves au Québec, cela représente une augmentation de 685 élèves, soit 0,06 %.

Nous avons également obtenu de la part de l'ŒIL CINÉMA des données concernant l'utilisation de son matériel pédagogique. Ainsi, parmi les 22 films offerts par l'ŒIL CINÉMA, les cinq plus populaires sont : une compilation de courts métrages québécois, qui a été visionnée par 5044 personnes, le film *Seul au monde* (Huber Rioux, 2007), qui a été visionné par 4317 personnes, une compilation de films d'animation québécois, qui a été visionnée par 3952 personnes, le film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean-Pierre Jeunet, 2001), qui a été visionné par 2748 personnes et le film *Douze singes* (Terry Gilliam, 1995), qui a été visionné par 2460 personnes. Les cinq films les moins populaires sont : *L'art n'est point sans « Soucy »* (Bruno Carrière, 1994), qui a été visionné par 652 personnes, *Les ordres* (Michel Brault, 1974), qui a été visionné par 780 personnes, *La fureur de vivre* (Nicholas Ray, 1955), qui a été visionné par 871 personnes, *La moitié gauche du frigo* (Philippe Falardeau, 2000), qui a été visionné par 930 personnes et *Octobre* (Pierre Falardeau, 1994), qui a été visionné par 936 personnes. Au total, les 22 films de l'ŒIL CINÉMA ont été visionnés par 42 012 élèves.

Pour ce qui est des guides pédagogiques en tant que tels, Madame Martine Mauroy, directrice de l'Association des cinémas parallèles du Québec, nous a donné quelques données préliminaires, qui nous renseignent sur le téléchargement des cahiers et fiches pédagogiques en ligne, en format pdf. Ainsi, du 1er septembre 2010 au 8 août 2011<sup>43</sup>, 159 473 internautes ont navigué dans la section ŒIL CINÉMA du site Internet de l'Association des cinémas parallèles du Québec. Parmi eux, 57 144 internautes (dont 8209 visiteurs différents) ont accédé à des fichiers pdf, dont 8777 qui ont complété le téléchargement.

---

<sup>43</sup> Ces données ne sont pas officielles, car la compilation annuelle se terminait au 31 août. Madame Mauroy nous a cependant fourni quelques chiffres, à titre indicatif, en date du 8 août 2011.

Le matériel le plus populaire de l'ŒIL CINÉMA n'est cependant pas cinématographique. Certaines émissions y sont offertes en séries et ont un taux d'utilisation très élevé : *Le septième* (18 reportages), une série qui a été visionnée par 6899 personnes, *Trente images par seconde* (9 émissions), une série qui a été visionnée par 6514 personnes, *La grande illusion* (11 émissions), une série qui a été visionnée par 5804 personnes et *Les artisans du cinéma* (5 émissions), une série qui a été visionnée par 4308 personnes.

La durée des émissions, plus courte que celle d'un film, doit être en partie responsable de la popularité de ces séries. Leur contenu, souvent documentaire et plus concret que celui d'un film, est peut-être également plus facile à rattacher à une matière scolaire et à aborder en classe par un enseignant n'ayant aucune formation cinématographique.

En prenant en compte tout son matériel pédagogique, de ses films et émissions, en passant par ses cédéroms, guides et ateliers, l'ŒIL CINÉMA estime que 83 678 élèves ont pu bénéficier de son matériel pour l'année scolaire 2009-2010. Cela représente, en nous basant sur les statistiques de 2007 du ministère de l'Éducation, environ 6,22 % des élèves du Québec.

### **Les guides et cahiers pédagogiques de l'ONF et de l'ŒIL CINÉMA : l'enseignement par le cinéma et l'enseignement du cinéma**

#### ***Les mandats***

Les cahiers pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA sont construits selon les objectifs de l'organisme, soit éveiller la curiosité des élèves, développer leur sens critique et leur transmettre des connaissances cinématographiques. En ce sens, les cahiers pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA sont bien différents des guides pédagogiques de l'ONF, qui eux, sont rédigés en fonction du mandat social de l'ONF, qui préconise la production et la distribution « d'œuvres audiovisuelles distinctives, audacieuses et pertinentes reflétant la diversité culturelle et présentant au monde un point de vue authentiquement canadien » (Office national du film du Canada 2002). Les différences que l'on retrouve entre les mandats des deux organismes se reflètent dans leurs outils pédagogiques. Prenons pour exemple le cahier pédagogique du film *Les ordres*, réalisé en 1974 par Michel Brault. Le

cahier a été rédigé en août 1999 et comporte 53 pages, ce qui est beaucoup plus que la majorité des guides pédagogiques de l'ONF. Un coup d'œil à la table des matières<sup>44</sup> du cahier suffit à nous démontrer très clairement les différences entre les constructions de l'ONF et de l'ŒIL CINÉMA. Le cahier du film *Les ordres*, en comparaison au guide pédagogique de l'ONF du film *Chroniques de Nitinaht*<sup>45</sup>, de Maurice Bulbulian (1997), s'attarde au film en tant qu'objet, mais dépasse également ses propres considérations en abordant les enjeux reliés à la fois à la société et au cinéma. On y réfléchit, entre autres, sur le cinéma en tant que reflet de la société et sur la place du spectateur face au film. Alors que le guide pédagogique de l'ONF se concentre uniquement sur le sujet du film de Maurice Bulbulian, soit les agressions sexuelles commises sur les enfants, le cahier du film de Michel Brault ne s'attarde pas seulement à la crise d'Octobre, ce qui aurait pu être le cas si on avait limité le film à son contexte historique, mais dépasse son propre contenu pour amener l'enseignant et ses élèves à considérer le film d'un point de vue plus large. L'ONF se limite à l'enjeu social du film, alors que l'ŒIL CINÉMA s'attarde à son esthétique.

### ***Rédaction et activités***

Les cahiers de l'ŒIL CINÉMA indiquent de façon détaillée ceux qui ont participé à la rédaction des dossiers, alors que souvent, dans les guides de l'ONF, on ne peut pas savoir qui a rédigé les documents. Cela prévaut surtout pour les documents rédigés avant 2000 ; plus récemment, nous remarquons un changement dans la façon de faire de l'ONF. Les guides pédagogiques, qui portent maintenant souvent le nom de « scénarios pédagogiques », affichent le nom de la personne qui les a rédigés. Par exemple, dans le scénario pédagogique du film *Montre-moi ce que tu vois de l'autre que je ne vois pas*<sup>46</sup>, réalisé par Johane Bergeron (2009), il est indiqué que Louise Sarrasin, enseignante à la Commission scolaire de Montréal, a rédigé le document.

Aussi, le cahier de l'ŒIL CINÉMA à propos du film *Les Ordres* s'attarde longuement aux artisans du film, en plus de proposer des exercices stimulants aux enseignants. Le guide de l'ONF à propos du film *Chroniques de Nitinaht*, dans notre

---

<sup>44</sup> Voir l'annexe 10 pour plus de détails.

<sup>45</sup> Voir l'annexe 11 pour plus de détails.

<sup>46</sup> Le scénario pédagogique de ce film est disponible à l'adresse suivante : <http://www3.nfb.ca/sg/100633.pdf>

exemple, ne présente pas d'activités aux enseignants. La plupart des guides pédagogiques, cependant, comportent habituellement des suggestions d'activités. C'est que ce guide est proposé aux enseignants dans le répertoire de l'ONF, mais il n'a pas été conçu spécifiquement pour les écoles. On le conseille surtout pour les victimes d'agressions sexuelles ou leur famille. Mais il n'en demeure pas moins qu'il est présent dans cette laborieuse liste de l'ONF, offerte aux enseignants. Comparons une des activités<sup>47</sup> proposées dans le guide de l'ŒIL CINÉMA, basé sur le film *Les ordres*, avec une activité<sup>48</sup> proposée dans le guide de l'ONF, conçu autour du film *Montre-moi ce que tu vois de l'autre que je ne vois pas*, qui est représentative de la tendance que prend l'ONF pour l'élaboration du contenu de ses scénarios pédagogiques depuis la réforme dans le programme de formation de l'école québécoise.

Nous avons inclus la première page du scénario pédagogique du film *Montre-moi ce que tu vois de l'autre que je ne vois pas*, de l'ONF, afin de montrer qu'on n'y trouve aucune table des matières. Le document présente son objectif, son groupe cible, les matières qui y sont reliées ainsi qu'un résumé du scénario. Puis, le reste du document est composé exclusivement d'activités en lien avec le film, qui visent à atteindre les objectifs énoncés en première page. Dans l'exemple choisi, le scénario pédagogique a pour mission de :

permettre à l'étudiant de mieux comprendre ce qu'est la diversité culturelle ainsi que la façon dont elle s'exprime au sein de la société, chez lui comme chez les autres. Par le fait même, ce scénario pédagogique vise à le sensibiliser à la richesse de la diversité culturelle afin qu'il en fasse la promotion et qu'il manifeste de l'ouverture à l'autre (annexe 13).

Ses visées sont donc à la fois sociales et promotionnelles. On cherche, par les activités proposées, à influencer le comportement des étudiants. Aucun mot sur l'art cinématographique, car le médium filmique, ici, n'est que prétexte. Pour ce qui est des activités, nous sentons que le document de l'ONF est plus dirigé : la durée est un facteur, on procède par étapes, on présente les actions du point de vue de l'enseignant et on l'interpelle directement en utilisant l'impératif présent : « Par la suite, demandez-leur de discuter des observations qu'ils ont faites au sujet des photographies à l'aide des questions proposées sur cette même fiche » (annexe 13). L'activité de l'ŒIL CINÉMA, dans le cahier

---

<sup>47</sup> Voir l'annexe 12 pour plus de détails.

<sup>48</sup> Voir l'annexe 13 pour plus de détails.



pédagogique du film *Les Ordres*, quant à elle, est moins rigide, et elle présente le déroulement des activités du point de vue des élèves. « En visionnant le film, les élèves exécutent deux tâches : particulièrement attentifs au personnage de Marie Boudreau, les élèves notent tous les traits [...] » (annexe 12). Bien entendu, des mandats différents demandent des activités différentes. Ces constatations démontrent néanmoins le décalage qui se trouve entre les deux institutions.

Comme nous l'avons noté un peu plus haut, les cahiers pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA, rédigés après 2007, sont conçus selon une structure bien différente. Le modèle du dossier thématique a été mis de côté, au profit d'un dossier d'activités, préparé dans un esprit similaire aux guides pédagogiques de l'ONF. L'organisme offre toujours une section présentant le film et ses artisans, ainsi que des articles s'y rapportant, mais le dossier est moins volumineux. Aussi, nous remarquons que les questions, à l'image des activités proposées dans le dossier préparé sur le film *Les Triplettes de Belleville*<sup>49</sup> (Sylvain Chomet, 2003), s'attardent plus souvent qu'auparavant à la compréhension du film et à son contenu. Par exemple, on pose la question suivante, en s'adressant directement aux élèves :

Lorsque Madame Souza est invitée à passer la nuit chez les Triplettes, elle découvre le mode de vie d'un trio pour le moins excentrique. Relevez des exemples de l'excentricité des Triplettes et expliquez en quoi ces détails nous permettent de mieux comprendre ces personnages (annexe 14).

L'ŒIL CINÉMA, dans la préparation de ses dossiers, poursuit tout de même ses objectifs, en créant des activités qui ne sont pas axées exclusivement sur le contenu du film et qui ne se limitent pas à instrumentaliser les films. On y crée par exemple des exercices sur le son en animation, sur l'animation, sur la critique et sur la publicité. Ainsi, bien que différents de leurs dossiers ultérieurs, il n'en demeure pas moins qu'ils accordent une place importante au cinéma en tant qu'art et qu'ils poursuivent les mêmes buts, c'est-à-dire le développement du sens critique des élèves, ainsi que de leur curiosité et de leurs connaissances cinématographiques.

Le cahier de l'ŒIL CINÉMA, quel que soit son modèle, s'avère être un outil pédagogique complet qui pourra aider un enseignant, quel que soit son niveau d'aisance avec l'approche cinématographique. Il offre également plus de repères que le document de

---

<sup>49</sup> Voir l'annexe 14 pour un extrait des activités, ou le site Internet suivant pour le dossier complet : <[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Les\\_Triplettes\\_F2\\_exercices.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Les_Triplettes_F2_exercices.pdf)>

l'ONF et permet une analyse plus fine du film étudié. Son utilisation permet l'intégration du film à une matière scolaire par la création de liens qui ne se limitent pas au sujet du film. Le guide pédagogique de l'ONF s'avère être un outil utile pour un enseignant désirant aborder un sujet particulier, mais sans plus. Souvent, il ne constitue pas réellement un document d'analyse du film et le travail fait en classe à partir de ce film, si l'enseignant se fiait seulement au guide pédagogique, ne contribuerait en rien au développement du sens critique et de la sensibilité d'un élève. Reprenons par exemple le documentaire de Maurice Bulbulian, *Chroniques de Nitinaht* (1996), qui est un film d'une rare intensité qui soulève de nombreuses interrogations, notamment en ce qui concerne l'expérience éthique des Ditidaths<sup>50</sup>, la notion de transmission, la place du spectateur et du cinéaste et la médiation par le film<sup>51</sup> Et comme Marion Froger le souligne dans son article, le spectateur du film en arrive même à vivre l'expérience éthique avec les Ditidaths.

Certes, le spectateur a le loisir d'adopter une posture beaucoup plus rationnelle : il tirera du documentaire un certain nombre d'informations et de connaissances sur l'histoire de la communauté et le procès de son acculturation, à travers notamment le rappel de la politique fédérale de déportation des enfants autochtones dans les pensionnats blancs, les abus qui y furent commis, les ravages de ces actes d'une génération à l'autre. Mais il aura aussi vécu une expérience affective et émotionnelle forte aux côtés de Bonnie et des siens, dans le souci du lien. Il aura approfondi son expérience morale en se gardant de juger les protagonistes, il sera entré dans une logique communautaire qui replace au cœur des relations, ce souci : non pas le souci du lien entre des personnes singulières (entre Bonnie et son grand-père, Linda et Jack, etc.), mais entre des générations [...] (Froger, à paraître).

Or l'ONF, dans son guide pédagogique, ne fait appel qu'à la posture rationnelle du spectateur, en évacuant complètement l'expérience affective, émotionnelle et morale de ce dernier. Ce faisant, le guide pédagogique impose au film des limites qui en affectent le sens et la portée. Cela se constate dès que nous jetons un coup d'œil à la couverture du guide pédagogique, laquelle indique la mention suivante : « Un film sur la violence sexuelle envers les enfants et la guérison des victimes » (ONF S.d.). Le film de Maurice Bulbulian

---

<sup>50</sup> Les Ditidaths sont les habitants de Nitinaht.

<sup>51</sup> Ces notions sont développées par Marion Froger dans un article qui doit être publié prochainement par PUQ et ayant pour titre *La transmission d'une expérience éthique : une approche documentaire de Maurice Bulbulian dans Chroniques de Nitinaht* (1996).

ne traite pas exclusivement de la guérison des victimes ou de la violence sexuelle envers les enfants, et s'il avait fallu en une phrase résumer ce film, il aurait certainement été plus approprié d'employer une autre formulation, qui inclurait le terme « communauté », car c'est bien là le propre du film que de mettre en scène une communauté aux prises avec des problèmes d'agression sexuelle. Ainsi, en revenant sur l'histoire du système des internats, en expliquant ce que sont les agressions sexuelles ou en détaillant leurs effets à long terme sur les enfants, l'ONF répond à son mandat social, certes, mais ampute le film de son unicité même. Cette façon de faire de l'ONF est représentative de son traitement uniforme des films qui l'amène, semble-t-il, à aborder tous les films de façon rationnelle, voire comme des instruments, et ce, peu importe leur nature.

### ***Problématique commune***

D'un point de vue plus technique, nous avons remarqué que l'ONF et l'ŒIL CINÉMA avaient un problème commun : plusieurs des documents d'accompagnement ne sont pas à jour par rapport au programme de formation de l'école québécoise mis en place en 2000. La classification des films, établie en fonction des matières scolaires, est donc désuète. On retrouve ainsi des films recommandés pour les cours de morale ou d'histoire, alors que ces matières portent d'autres noms aujourd'hui et comportent des objectifs scolaires bien différents. Il est compréhensible que l'ONF, avec sa collection beaucoup plus volumineuse que l'ŒIL CINÉMA, ne puisse mettre à jour tous ses documents pédagogiques. Il est difficile d'en dire autant pour l'ŒIL CINÉMA, voilà donc qui nous surprend, car les documents de l'organisme gagneraient à être mis à jour afin d'en faciliter l'utilisation en contexte scolaire.

### ***Voisins, traité par l'ONF et l'ŒIL CINÉMA***

La dichotomie qui existe entre les guides pédagogiques de l'ONF et les cahiers pédagogiques de l'ŒIL CINÉMA est encore plus évidente lorsque nous nous attardons à leur approche d'un même film, soit *Voisins*, de Norman McLaren (1952). Autant dans le cas de l'ONF que dans le cas de l'ŒIL CINÉMA, le film *Voisins* fait partie d'un dossier thématique. L'ONF a rédigé un guide pour accompagner le film *Voisins*, qui est inclus au dossier *Pomme verte*, un catalogue rédigé en 1989 comprenant 200 films et 55 fiches

pédagogiques. Les activités contenues dans le catalogue s'adressent aux étudiants du primaire. Celle concernant le film *Voisins* va comme suit :

Figure 7

Activités proposées par l'ONF en lien avec le film *Voisins*, de Norman McLaren

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.nfb.ca/sg/97980.pdf>>)

Tel que nous pouvons le constater, les activités proposées (fig.7) sont très limitées et s'attardent seulement au propos du film. Le catalogue ne présente aucune analyse du film ou autre information pertinentes sur Norman McLaren ou le cinéma d'animation.

Le cahier pédagogique préparé par l'OEIL CINÉMA concerne une compilation de courts métrages, le film *Voisins* n'est donc pas le seul film abordé dans le document de l'OEIL CINÉMA, tout comme c'est le cas dans le catalogue de l'ONF. À la différence de l'ONF cependant, le cahier de l'OEIL CINÉMA s'adresse aux étudiants du secondaire et présente un historique complet du cinéma d'animation, en passant par les premières techniques d'animation et les premiers artistes du cinéma d'animation. Avant d'en arriver au dossier concernant Norman McLaren, ce n'est pas moins de trente-trois pages qui sont rédigées sur le cinéma d'animation. Le dossier sur Norman McLaren fait quatre pages et aborde son histoire, sa méthode et son style. Le cahier pédagogique comprend également une description des techniques du cinéma d'animation, qui sont en lien avec les films de la compilation. Ainsi, l'élève apprend comment le film *Voisins* a été réalisé en comprenant ce qu'est la pixilation (fig.8).

#### Figure 8

Analyse du film *Voisins*, de Norman McLaren, par l'OEIL CINÉMA

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Cinema\\_d\\_animation\\_CAHIER.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Cinema_d_animation_CAHIER.pdf)>)

On retrouve également dans ce cahier pédagogique une section sur l'esthétique du cinéma d'animation (fig.9), qui analyse selon le mouvement, la ligne, la métamorphose et le son, les divers films de la compilation.

### Figure 9

Analyse du film *Voisins*, de Norman McLaren, par l'OEIL CINÉMA

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Cinema\\_d\\_animation\\_CAHER.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Cinema_d_animation_CAHER.pdf)>)

Les exercices proposés (fig.10), quant à eux, font appel au sens d'analyse et de critique des étudiants.

## Figure 10

Activités proposées par l'OEIL CINÉMA en lien avec le film *Voisins*, de Norman McLaren

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Cinema\\_d\\_animation\\_CAHIER.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Cinema_d_animation_CAHIER.pdf)>)

Il devient très clair, à la lecture des dossiers préparés par l'ONF et l'OEIL CINÉMA sur le film *Voisins*, que les approches des deux organismes sont très différentes. Dans le cas de l'ONF, toutes les activités proposées sont axées sur le propos du film. Le cinéma y est considéré comme un instrument et non comme une œuvre d'art. Pourtant, le film *Voisins*, de Norman McLaren, n'est pas un film à vocation didactique, c'est-à-dire qu'il n'a pas été conçu pour être présenté en classe. Il nous apparaît donc problématique que le dossier de l'ONF ne s'attarde à rien d'autre que son contenu social. Contrairement à l'ONF, l'OEIL CINÉMA a rédigé autour des films d'animation de sa compilation un dossier complet sur le cinéma d'animation, notamment sur son histoire, ses artistes, ses techniques et son esthétique. L'OEIL CINÉMA ne s'attarde pas seulement au propos du film : l'organisme tente d'éduquer l'élève au cinéma et, ce faisant, traite du film de Norman McLaren aussi en tant qu'œuvre d'art. L'OEIL CINÉMA incite l'élève à adopter une posture critique face aux films de sa compilation et grâce à l'information fournie concernant les techniques

d'animation et l'esthétique des films d'animation, il rend l'élève apte à analyser une œuvre en utilisant le langage cinématographique approprié.

### *Traitement réservé aux films*

Ce qui nous désole, c'est que tous les films de l'ONF sont traités de la même façon et ce, peu importe leur nature. Ils sont considérés uniquement sous l'angle rationnel de leur contenu et ce, peu importe que leur vocation première soit didactique ou artistique. Les films analysés par l'ONF sont limités à leur contenu, souvent social, et n'amènent pas l'élève à envisager le film en tant qu'œuvre. Nous comprenons l'utilité d'instrumentaliser un film afin d'aborder un sujet précis en classe, mais il existe des films didactiques qui sont conçus précisément à cet effet<sup>52</sup>. Nous comprenons également que l'ONF soit limité par sa propre collection et se doive donc de rédiger des guides pédagogiques en fonction de films qu'il a lui-même produit et qui sont, pour respecter son mandat, à caractère social. La conception même du documentaire à l'ONF requiert de la part d'un cinéaste que son film fasse passer un message, et dans cette optique, les guides de l'ONF ne peuvent faire autrement que de se concentrer sur ce dernier. Cependant, considérant le volumineux corpus de l'ONF, nous pouvons nous demander pourquoi les guides pédagogiques de l'ONF ne sont pas rédigés uniquement en fonction des films didactiques, en quel cas, la structure des guides de l'ONF conviendrait parfaitement aux films. Pourquoi l'ONF instrumentalise-t-il certains de ses films, alors que d'autres ont été produits explicitement à cet effet? Et si l'ONF souhaite rédiger des guides pédagogiques en fonction de films qui ne sont pas didactiques, pourquoi n'adapte-t-il pas le traitement qu'il réserve aux films?

L'OEIL CINÉMA, malgré son budget limité qui ne lui permet d'enrichir sa collection que très lentement<sup>53</sup>, a le loisir de choisir des films de provenances variées, qui

---

<sup>52</sup> Nous parlons dans ce cas de séries didactiques comme : *Droits au cœur* <<http://onf-nfb.gc.ca/fra/collection/resultat.php?ids=171872&nom=Droits+au+coeur&type=liste-serie>>, *Le Canada* <<http://onf-nfb.gc.ca/fra/collection/resultat.php?ids=171253&nom=Le+Canada&type=liste-serie>>, *Bien dans sa peau* <<http://onf-nfb.gc.ca/fra/collection/resultat.php?ids=170108&nom=Bien+dans+sa+peau&type=liste-serie>> ou *Pour tout dire* <<http://onf-nfb.gc.ca/fra/collection/resultat.php?ids=170898&nom=Pour+tout+dire&type=liste-serie>>.

<sup>53</sup> L'OEIL CINÉMA doit payer chaque année les droits de diffusion aux distributeurs des films contenus dans sa banque. Cela ampute donc une bonne part de son budget et ne lui permet pas d'ajouter des films à son corpus chaque année. L'ONF, en utilisant des films de son corpus, n'a pas à payer de droits de diffusion à un



ne sont pas limités par leur caractère social. Cela influence donc la rédaction des outils pédagogiques, mais nous croyons tout de même qu'il y a lieu, pour l'ONF, de déborder de l'aspect social du film pour en aborder les qualités cinématographiques qui, la plupart du temps, enrichissent l'analyse d'un film, qu'il soit considéré pour son aspect social ou non. L'ONF devrait se donner le mandat de faire plus qu'en aborder le contenu, car cela en limite la portée auprès des étudiants. Les exemples tirés des outils de l'ŒIL CINÉMA sont la preuve qu'un guide pédagogique peut aborder autrement le film qu'à travers son contenu, et ce peu importe le type de films, tout en demeurant pertinent. Par le fait même, le film ne se trouve pas réduit à son simple sujet lors de son analyse : il acquiert une dimension tout autre qui amène l'élève à considérer le cinéma non pas comme un simple divertissement, non pas comme important par son seul sujet, mais plutôt comme une œuvre d'art complexe qui doit être considérée dans son ensemble. Bref, le traitement pédagogique que réserve l'ONF à ses propres films traduit l'intention d'un enseignement *par* le cinéma, alors que l'OEIL CINÉMA se rapproche d'une philosophie de l'enseignement *du* cinéma.

## **Le projet cinématographique d'Alain Bergala**

Nous avons déjà abordé précédemment le projet d'éducation cinématographique d'Alain Bergala en France. Ce n'est pas le premier projet cinématographique à avoir été mis sur pied en France. Il y a eu des projets tels qu'*École et cinéma*, *Collège et cinéma* ou *Lycées au cinéma*, qui avaient débuté cette acculturation cinématographique. Nous aimerions cependant nous attarder ici plus longuement au projet *Mission*, tel que développé par Bergala.

### ***Historique et fondements***

En juin 2000, en France, Jack Lang, ministre de la Culture et de l'Éducation, invite Alain Bergala à se joindre à un comité qui avait pour mission de préparer un projet d'éducation artistique et culturelle. Ce projet, appelé aujourd'hui *Mission*, devait faire une grande place aux arts et à la culture dans le système d'éducation français, et ce, à l'intérieur d'un mandat de cinq ans. Alain Bergala a participé à ce projet en jetant les bases d'une

---

distributeur, ce qui lui permet de réaliser de nombreux guides pédagogiques sur des films variés, et ce, chaque année.

éducation cinématographique accessible à tous. Ce dernier part du constat suivant : « La culture du spectateur était en train de changer à grande vitesse avec l'arrivée des multiplexes et des cartes d'abonnement, et avec le nouveau mode de rapport au film que commençait timidement à introduire le DVD » (Bergala 2002, p. 17). Le projet d'Alain Bergala se base sur l'idée d'une pédagogie du cinéma qui doit être adaptée aux jeunes, « mais jamais au détriment de son objet » (Bergala 2002, p.23). Pour respecter son objet, la pédagogie ne doit ni caricaturer le film, ni le simplifier à l'extrême. Pour Alain Bergala, tout enseignant peut aborder le cinéma en classe, et ce peu importe son savoir, car tout dépend de la façon dont il se saisit du film. Souvent, le danger vient de la peur que ressentent certains enseignants face à l'éducation cinématographique, un volet de leur enseignement pour lequel ils n'ont pas été formés, qui les amène à s'accrocher « à des courts-circuits pédagogiques rassurants, mais qui trahissent à coup sûr le cinéma » (Bergala 2002, p.24). Ces courts-circuits amènent les enseignants à étudier en classe le film comme producteur de sens ou comme producteur d'émotion. Bergala souhaite plutôt inciter les élèves à adopter une posture de spectateur-créateur, qui intègre l'approche critique et la réalisation des films qui sont, à son avis, deux processus connexes. La pédagogie qu'il propose est axée sur la création tant lors du visionnage de films que de leur réalisation. Le « faire » a pour lui une importance tout aussi grande que le « voir ». Il faut donc que les élèves puissent visionner des films en s'imaginant cinéastes, et qu'ils puissent réaliser des films, afin de ressentir les émotions du cinéaste. Bergala explique que « regarder une toile en se posant les questions du peintre, et en essayant de partager ses doutes et ses émotions de créateur, n'est pas la même chose que regarder le tableau en se cantonnant aux émotions du spectateur » (Bergala 2002, p. 34). Il souhaite que par la pédagogie de la création, chaque élève devienne un spectateur qui ressent les émotions de la création et qui réfléchit le film non pas en tant que spectateur, mais en tant que créateur.

Le projet de Bergala se base sur une hypothèse qui a mis du temps à être acceptée au sein du comité : le cinéma ne doit pas être enfermé dans une matière scolaire particulière, il ne doit pas être enseigné par un seul enseignant spécialisé, il doit plutôt « être une expérience d'une autre nature, dans l'école, [...] aussi bien pour les élèves que pour les enseignants » (Bergala 2002, page 30). Bergala reconnaît que dans le système d'éducation actuel en France, il est difficile pour un sujet d'obtenir une légitimité s'il ne fait pas partie du cursus scolaire, mais il croit tout de même que pour se frotter à l'altérité, les

élèves ne doivent pas assister à des cours de cinéma comme ils assisteraient à un cours de musique. Ce que cherche à promouvoir Bergala, ce n'est pas l'étude du film en tant qu'objet, mais plutôt en tant que trace d'un processus créatif. Cette approche diffère grandement de ce qui se fait au Québec, tant dans les programmes du ministère de la Culture, de l'ONF ou de l'OEIL CINÉMA. Le cinéma, ici, est abordé par Bergala en tant que processus de création.

Dans l'optique de Bergala, l'art ne s'enseigne pas, mais « se rencontre ». Cette rencontre peut prendre beaucoup de temps à survenir, voire même des années, mais c'est le rôle de l'école que de faciliter l'accès aux œuvres et par le fait même, de permettre cette rencontre. Afin de contrer la consommation boulimique et sans lendemain du cinéma qui se vit aujourd'hui, il faut prendre en considération le facteur temporel.

L'engouement pour les films qu'il faut socialement avoir vus a remplacé le goût, qui ne peut se former que par accumulation de culture, et requiert du temps et de la mémoire. Le goût, en quelque domaine que ce soit, ne peut se former que lentement, petit à petit, pas à pas. Il ne s'enseigne pas comme un dogme. Au mieux il se transmet, se désigne, mais il ne saurait se constituer que sur la base d'une fréquentation répétée d'une collection d'œuvres qui doivent être lentement assimilées et agir par imprégnation plutôt que par transmission volontariste (Bergala 2002, p.99).

Pour Bergala, l'école a quatre rôles : 1- rendre possible la rencontre avec les films, 2- se faire passeur, 3- apprendre aux élèves à fréquenter des films, 4- tisser des liens entre les films. Le professeur, en tant que passeur, est indispensable. Il amène l'étudiant à se former son propre goût du cinéma, à le désirer. Et c'est par la formation de ce goût que les élèves pourront apprécier un « bon film » et le différencier d'un « mauvais film ». Car « en art, la priorité est d'apprendre à aimer » (Bergala 2002, p. 55). Et c'est par la fréquentation permanente d'œuvres cinématographiques que pourra se former ce goût et que l'élève pourra apprendre à aimer le cinéma. Pour ce faire, Bergala aborde deux volets : la classe comme dévédéthèque et la pédagogie via DVD. Dans son projet d'éducation cinématographique, Bergala souhaite que chaque classe puisse disposer d'une dévédéthèque qui permettrait aux élèves d'être en contact avec un certain nombre d'œuvres qui formerait la base de leur culture cinématographique. Cette dévédéthèque serait présente, physiquement, dans chaque classe de chaque école. Ainsi, d'année en année, les élèves seraient amenés à fréquenter les mêmes films, dans des contextes scolaires toujours

différents, car chaque enseignant pourrait avoir recours à la dévédéthèque de sa classe à sa guise. Ceci implique donc pour l'élève qu'il côtoie des films, en entier ou en extraits, de façon permanente, pendant toute sa scolarité. Cette dévédéthèque existe aujourd'hui dans chaque classe du système scolaire français et est composée d'une centaine de films, provenant de tous les univers cinématographiques, qui permettent à chaque élève d'acquérir une culture cinématographique de base. Ces films forment la collection *Eden cinéma*. Certains films sont accompagnés de matériel pédagogique ou de propositions d'activités, d'autres sont fragmentés pour rendre leur étude plus simple. Bergala soutient que le support DVD permet de fragmenter un film, ce qui peut s'avérer très positif dans le cadre d'un cours qui ne laisserait pas assez de temps pour un visionnage entier du film. Le DVD facilite également la convocation, la mise en rapport de fragments ainsi que l'approche tabulaire (et non plus linéaire) permettant une transversalité qui donne lieu à un décloisonnement du film. Selon lui, fréquenter des extraits peut inciter l'élève à vouloir fréquenter des œuvres entières, et cela permet un renouveau dans l'approche du film, de cours en cours et d'année en année. La collection *Eden cinéma* ne serait pas

un programme, avec des œuvres obligatoires dont l'étude serait soumise à notation ou à examen, mais bien [...] une malle aux trésors toujours disponibles, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, susceptibles d'être convoqués par extraits à tout moment de la vie de la classe (Bergala 2002, p.92).

Cette idée de malle aux trésors est ici très importante, car c'est le rapport même au cinéma qui se transforme dans la proposition d'Alain Bergala. En ayant accès à tout moment aux films, le cinéma sera forcément considéré comme étant plus qu'un outil didactique, et ce autant du côté des enseignants que du côté des élèves. Cette fréquentation prolongée imprénera le quotidien des élèves et fera partie de leurs habitudes. C'est ainsi que le « goût » des élèves pourra se former, ce que vise Bergala dans son projet de pédagogie cinématographique.

### **Comparaison : France-Québec**

Les initiatives cinématographiques mises en place au Québec sont semblables au projet d'Alain Bergala en plusieurs points. Pour Alain Bergala, l'éducation cinématographique

[...] ne peut se concevoir pour les élèves sans expérience du « faire » et sans contact avec l'artiste, l'homme de métier, comme corps « étranger » à l'école, comme élément heureusement perturbateur de son système de valeurs, de comportements et de ses normes relationnelles (Bergala 2002, page 30).

En ce sens le programme *La culture à l'école*, du ministère de l'Éducation (Québec), offre aux élèves des opportunités de croiser sur leur parcours d'« heureux éléments perturbateurs ». Cela montre toute la pertinence de la création d'un tel programme et de son maintien. De plus, en offrant aux enseignants DVD et documents pédagogiques, l'ONF et l'OEIL cinéma jouent un rôle semblable à celui que joue la dévédéthèque en classe.

Cependant, les principes mêmes qui sous-tendent les programmes de l'ONF et de l'OEIL CINÉMA sont très différents de ceux de la collection *Eden cinéma*. Tous les aspects reliés à la formation du goût, à l'éveil du désir, à la fréquentation prolongée d'œuvres et à la présence en classe d'une malle aux trésors permettant la création d'une culture de base sont absents des programmes québécois. Car malgré l'importance accordée à la culture dans le programme de formation de l'école québécoise, l'approche retenue concernant la culture de base est bien différente de ce que prône Alain Bergala. À défaut de pouvoir citer un exemple cinématographique, nous utiliserons un exemple littéraire pour imaginer cette différence. Au Québec, aucune œuvre littéraire n'est prescrite dans le programme de formation de l'école québécoise. Libre à chaque enseignant de chaque niveau de choisir les œuvres que leurs élèves fréquenteront durant l'année scolaire. Ceci se distingue de cette malle aux trésors que chaque élève, en France, fréquente de façon prolongée.

De plus, malgré l'importance accordée à la culture au Québec, nous sommes en droit de douter de la réelle efficacité des initiatives culturelles mises en place par le ministère de l'Éducation. Car comme l'a remarqué Alain Bergala lors de la mise en place de son projet en France :

[...] un ministre n'est pas forcément obéi, même dans ses directives les plus nettes, et que la descente d'un concept à travers tous les étages et filtres de la hiérarchie peut faire que même le plus clair et le plus vif des messages soit transformé à l'arrivée, sur le « terrain », comme on dit, en bouillie pour les chats, quand ce n'est pas en son contraire (Bergala 2002, p. 21).

Et comme au Québec, les indications du programme de formation de l'école québécoise ne sont, à la base, pas claires pour tous les enseignants, il est normal que nous nous inquiétions

pour la culture d'une façon générale. Et comme les initiatives cinématographiques ne sont pas concertées, que chaque enseignant fait de son mieux avec ce qu'il a ou ce qu'il connaît, que chaque organisme culturel y va de son projet, nous pouvons doublement nous inquiéter de la transmission d'une culture cinématographique adéquate, réellement formatrice et enrichissante, aux élèves du Québec. Surtout quand les outils pédagogiques qui sont à la portée des enseignants comportent des exercices « dangereux », tel qu'entendu par Alain Bergala. À cet effet, nous avons repéré dans une fiche pédagogique de l'OEIL CINÉMA un de ces « courts-circuits » dont parle Alain Bergala, qui amène l'enseignant à présenter aux élèves un film comme producteur de sens ou d'émotion.

Figure 11

Exercice « rassurant » proposé par l'OEIL CINÉMA

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/C\\_est\\_pas\\_oi\\_je\\_le\\_jure\\_F2\\_exercices.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/C_est_pas_oi_je_le_jure_F2_exercices.pdf)>)

Cet exercice (fig.11), « rassurant » pour un enseignant qui n'a aucune formation cinématographique, dénature le cinéma. L'exercice ci-haut sous-entend qu'au cinéma, tous les choix du cinéaste sont faits longtemps d'avance, que le hasard est absent de tout film et que derrière chaque décision se cache une intention. Pourtant, au cinéma, le hasard est bien présent :

c'est tout ce qui dans un plan, même le plus concerté, échappe à la maîtrise et n'a lieu qu'une fois, au moment précis de cette prise : cet animal ou ce passant qui traverse le champ, la forme de ce nuage au moment où la caméra a tourné, cette intonation fugitive incontrôlée de l'acteur (Bergala 2002, p.150).

En se rabattant sur le déterminisme, le cahier pédagogique de l'OEIL CINÉMA passe à côté de la réalité de l'acte de création, qui ne se limite pas à une série de choix prédéterminés.

[...] les démonstrations en circuits courts, déterministes (le cinéaste a fait ce choix pour produire tel effet) sont rassurantes (tout choix est justifiable, avec plus ou moins de contorsion analytique selon les cas, dans la logique volontariste du fameux et redoutable « vouloir-dire » du réalisateur), mais passent largement à côté de la réalité (mille fois moins rationnelle) de l'acte de création (Bergala 2002, p.158).

Car pendant l'acte de création, le cinéaste passe par une chaîne de réactions souvent subjectives et de décisions inconscientes, qui traduisent nécessairement une différence entre l'intention et la réalisation du cinéaste. Et le vrai danger ici réside dans le fait que pour plusieurs élèves, cette façon de réfléchir le film sera la seule qu'ils expérimenteront au cours d'une année scolaire. Si cet exercice était mis en contexte, allié à d'autres discours, d'autres façons de faire, nous n'y verrions pas le même danger. Mais présenté comme il l'est par l'OEIL CINÉMA ici, il pourrait sous-entendre pour plusieurs étudiants que c'est « la » façon de réfléchir un film.

Afin de mieux comprendre ce qu'est l'acte de création, Bergala privilégie une pédagogie qui passe par l'analyse de création.

L'« analyse de création », contrairement à l'analyse filmique classique – dont la seule finalité est de comprendre, décrypter, « lire le film » comme on dit à l'école – préparerait ou initierait à la pratique de la création. Dans les deux cas, analyse didactique et analyse de création, l'analyse a un caractère transitif qui fait la différence avec l'analyse classique. L'analyse n'y est pas une fin en soi mais un passage vers autre chose (Bergala 2002, p. 129).

L'analyse de création incite le spectateur à remonter au moment même où le cinéaste a dû faire des choix, pour comprendre l'étendue des possibles qui s'offrait à lui. Cela demande de la part du spectateur un effort qui va à l'encontre de ses habitudes, car il est difficile, particulièrement au cinéma, où l'illusion de la réalité est très forte, de s'imaginer que ce qui apparaît à l'écran aurait pu être totalement différent. Cet effort place le spectateur en position de créateur et l'amène à se poser les questions du cinéaste et à en partager les

émotions de la création. Cela amène le spectateur à considérer un plan non pas comme la « trace d'un processus final créatif » (Bergala 2002, p.33), non pas comme « un objet de lecture, décodable » (Bergala 2002, p.33), mais plutôt comme « la touche du peintre par laquelle on peut comprendre un peu son processus de création » (Bergala 2002, p. 33). Cette posture que Bergala souhaite faire adopter à tous s'inspire de la posture exigée par Renoir de ses spectateurs :

Pour aimer un tableau, il faut être un peintre en puissance, sinon on ne peut pas l'aimer; et en réalité, pour aimer un film il faut être un cinéaste en puissance ; il faut se dire : mais moi, j'aurais fait comme ci, j'aurais fait comme ça ; il faut soi-même faire des films, peut-être seulement dans son imagination, mais il faut les faire, sinon, on n'est pas digne d'aller au cinéma (Renoir dans Bergala 2002, p. 128).

Cette posture amène à regarder, parler et analyser des films tout autrement.

Cette activité (fig.11), en étant ici proposée par l'OEIL CINÉMA, sous-entend que c'est une façon appropriée d'aborder le cinéma que de passer par le déterminisme. Elle ne laisse aucune place au hasard, elle considère le plan comme décodable et ne permet pas à l'élève d'adopter une posture de créateur. Cet exercice n'encourage pas l'enseignant à approcher le cinéma en tant qu'art. Car « l'école, si elle veut approcher le cinéma comme art, doit se débarrasser une fois pour toutes de la vieille idée scolastique selon laquelle il y a une bonne façon, et une seule, de dire quelque chose et de filmer une scène ou un plan au cinéma » (Bergala 2002, p. 159). En demandant aux élèves d'analyser un plan en fonction de l'intention du réalisateur, l'OEIL CINÉMA encourage la pensée selon laquelle pour produire un effet, le réalisateur doit faire le bon choix, comme si le processus créatif se résumait à cela.

Nous sommes en droit de nous questionner sur la qualité de la déjà très mince éducation cinématographique que reçoivent les étudiants québécois si un professeur qui, de bonne foi, a recours aux outils pédagogiques de l'OEIL CINÉMA pour faciliter la préparation de son cours et qu'il utilise cet exercice, n'y voyant pas le problème qu'Alain Bergala souligne. À notre avis, cet exercice soulève des inquiétudes en ce qui concerne l'éducation cinématographique des élèves québécois.

Aussi, le danger abordé par Alain Bergala concernant l'instrumentalisation du cinéma s'applique ici entièrement aux guides pédagogiques de l'ONF, qui ne considèrent le



film que du point de vue de son contenu et non en tant que médium. Pour Bergala, « l'instrumentalisation des films qui consiste à les choisir et à les regarder en fonction de la seule exploitation possible de leur sujet » (Bergala 2002, p.40) constitue une réelle menace pour le cinéma en évacuant toute forme d'altérité. « Partir du connu pour approcher le moins connu est le contraire de l'exposition à l'art comme altérité et conduit généralement à esquiver la véritable singularité du cinéma » (Bergala 2002, p. 39-40). En ce sens, le mandat pédagogique de l'ONF ne devrait pas se réduire à aborder le film seulement d'un point de vue social, car cela ne permet pas aux étudiants de vivre avec le cinéma une expérience étrangère qui donnerait accès à l'altérité. Bergala reconnaît que l'école « continue à aimer les grands sujets pour des raisons parfois bonnes en termes d'éducation générale et civique (faire parler de... la guerre, du racisme, etc.), mais le cinéma n'en sort pas forcément grandi, ni même dans certains cas tout simplement respecté comme art » (Bergala 2002, p.51). Nous croyons que le traitement que réserve l'ONF à ses propres films amène à considérer le cinéma non pas comme un art, mais plutôt comme un simple instrument. Malgré sa vocation sociale, l'ONF, à travers ses guides pédagogiques, ne donne pas accès à l'altérité et ce, peu importe la nature du film étudié.

Nous croyons fortement qu'un projet tel que celui élaboré en France par Alain Bergala aurait sa place dans le système d'éducation québécois. Il est simple à mettre en place de par son format DVD et a pour mérite de rejoindre tous les élèves et enseignants de la province, contrairement à la situation actuelle, qui nous montre que très peu d'étudiants fréquentent de façon prolongée des œuvres cinématographiques en classe. Considérant le désir du ministère de l'Éducation de ne pas confiner la culture à un seul cours, à l'instar de Bergala qui ne souhaite pas confiner le cinéma à un enseignant spécialisé, le projet de ce dernier s'accorderait bien aux visées éducatives de la réforme. Nous continuons à croire qu'idéalement au Québec, s'ajouterait à cette dévédéthèque un cours spécialisé offert aux étudiants souhaitant approfondir leur amour du cinéma au secondaire. Car dans l'état actuel du système d'éducation québécois, il n'est pas dit qu'un projet tel que celui implanté par Bergala en France aurait le même succès au Québec. C'est un changement radical de rapport au cinéma qui serait attendu de chaque enseignant, et ce serait nous leurrer que de croire l'entreprise facilement réalisable. Parfois, il faut utiliser le système déjà en place et pour le programme de formation de l'école québécoise, cela signifie rendre au cinéma toute sa légitimité en l'incluant à son domaine des arts, tel que réclamé dans les nombreux

mémoires déposés à cet effet auprès du ministère de l'Éducation depuis plus de cinquante ans maintenant.

## Conclusion

*En 1992, quelque trente ans plus tard, il faut reconnaître que les problématiques et les préoccupations actuelles sont identiques à celles identifiées au cours des années 1960 par les rapports Parent et Rioux qui préconisaient l'éducation au cinéma dans les écoles du Québec. D'un rapport d'étude à l'autre, la situation est demeurée inchangée en matière d'éducation au cinéma des enfants et des adolescents.*

Institut québécois du cinéma (1992)

L'Institut québécois du cinéma soulignait dans son rapport le fait que la situation de l'enseignement du cinéma était demeurée inchangée depuis les années 1960. Force est de constater, après la rédaction de ce mémoire, que la situation de l'éducation cinématographique au Québec n'a pas évolué depuis vingt ans : cela fait donc maintenant plus de cinquante ans que des rapports préconisent l'éducation au cinéma dans les écoles, sans résultats concrets. Malgré tout, nous constatons que plusieurs initiatives se sont mises en place à travers les années en regard de l'éducation cinématographique, telles que le programme OEIL CINÉMA, de l'Association des cinémas parallèles, ou le programme institutionnel de l'ONF. D'autres programmes encore, tels que CVE, sont offerts aux enseignants du Québec. Ces initiatives, cependant, font état d'un manque de concertation. Il n'y a pas de dialogue entre les différents organismes, qui gagneraient fort probablement à s'ouvrir l'un à l'autre. Nous constatons également qu'il y a aussi un problème au niveau de la connaissance des ressources, plusieurs enseignants ignorant l'existence même de plusieurs de ces programmes.

Tout au long de nos recherches, nous avons tenté de définir et de comprendre la place qu'occupe le cinéma dans les écoles secondaires québécoises. Nous avons rédigé un court historique de l'enseignement du cinéma au Québec afin de démontrer la récurrence des recommandations émises en faveur de l'éducation cinématographique depuis les années 60, et ce, par des regroupements variés. Nous avons tenu à aborder les concepts-clés de la plus récente réforme du système d'enseignement québécois afin d'illustrer la prépondérance

de la notion de culture dans le programme de formation de l'école québécoise, et par le fait même, l'incohérence qui l'accompagne parfois. Cette volonté du ministère de l'Éducation de faire de la culture un enjeu majeur de la réforme souligne, notamment, l'incongruité de l'absence du cinéma dans le programme de formation. Nous avons également voulu démontrer l'urgence d'inclure le cinéma au cursus scolaire régulier des étudiants, urgence déclenchée par l'omniprésence des images dans nos sociétés médiatiques. Finalement, nous avons analysé et comparé les diverses options pédagogiques liées au cinéma qui sont offertes aux enseignants du Québec : d'une part, nous nous sommes attardés au programme *La culture à l'école*, aux outils pédagogiques de l'ONF et au programme OEIL CINÉMA, de l'Association des cinémas parallèles du Québec. D'autre part, nous avons présenté le projet cinématographique d'Alain Bergala en France et nous avons comparé les façons de faire de chaque nation.

À notre avis, ce mémoire soulève plusieurs questions quant à la place qu'occupe le cinéma dans le système d'enseignement québécois. Malgré les recommandations émises en faveur de l'éducation cinématographique depuis le rapport Parent, nous ne pouvons que constater qu'aujourd'hui, près de cinquante ans plus tard, l'éducation cinématographique au Québec n'a connu aucun avancement. Pire, il semble que depuis une dizaine d'années, les revendications en faveur de l'éducation cinématographique se sont faites rares. Pourtant, les images étant omniprésentes dans la société, il n'a jamais été plus urgent d'apprendre aux jeunes à les lire. Plus précisément, il n'a jamais été plus urgent d'amener les jeunes à former leur goût pour le cinéma et à faire l'expérience intime de l'altérité, car « [...] la force du cinéma, et la puissance de l'expérience à laquelle nous convient les meilleurs films, réside dans le fait qu'il "nous a donné accès à d'autres expériences que les nôtres, nous a permis de partager, ne serait-ce que quelques secondes, quelque chose de très différent"(Serge Daney) » (Bergala 2002, p.93). D'autant plus que le cinéma que consomment frénétiquement les jeunes d'aujourd'hui « efface toute trace de son passé et de ce qui n'est pas lui » (Bergala 2002, p. 93), passé auquel tout film est pourtant tributaire.

Du côté des ministères de la Culture et de l'Éducation, cela contrevient à la conception même de la notion de culture, si primordiale dans le programme de formation

de l'école québécoise, qui conçoit les arts comme un moyen efficace, pour un peuple, « de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p.67), et qui doit permettre à l'élève d'« établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux » (ministère de l'Éducation [Env. 2007], p. 7). Même en ne considérant que cette définition très générale de la notion de culture, n'est-il pas inquiétant de savoir que les jeunes ne pourront passer par le cinéma afin de sauvegarder, développer et affirmer leur identité culturelle? N'est-il pas inquiétant de savoir également que les jeunes ne tisseront aucun lien entre les films qu'ils fréquentent, en plus de ne consommer que le cinéma qui s'offre à eux avec facilité? Un des dangers, comme Bergala le dit, est que

Sans ces liens, il peut y avoir une série de chocs émotionnels qui, isolés, ne feront jamais culture, mais un patchwork de films orphelins. La culture, ce n'est pas autre chose que cette capacité de relier le tableau ou le film que l'on est en train de lire, à d'autres tableaux, à d'autres films, à d'autres livres (Bergala 2002, p.69).

En n'incluant pas le cinéma au programme de formation de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation ne manque-t-il pas à ses obligations? En ne légitimant pas l'enseignement du cinéma, ne le contrait-il pas à être perçu comme divertissement ou comme outil, et non comme art? Cette reconnaissance du cinéma en tant qu'art ne constitue-t-elle pas la base de l'éducation cinématographique?

Après tant de recommandations émises en faveur de l'éducation cinématographique au cours des dernières décennies, nous nous sommes demandés, en rédigeant ce mémoire, ce qui pouvait bien expliquer l'absence du cinéma dans le programme de formation de l'école québécoise, et ce encore aujourd'hui, en 2011. Plusieurs hypothèses, difficiles à confirmer, nous sont venues. D'abord, les difficultés logistiques et monétaires que pouvait représenter l'éducation cinématographique dans les années 60 et 70, alors que les films étaient difficiles à obtenir, notamment en région, et que le matériel audiovisuel, qui était très coûteux, devait être partagé entre plusieurs écoles, en plus de nécessiter la formation des enseignants. Ensuite, le cinéma québécois, concurrencé par le cinéma américain, est

une industrie qui a mis du temps à s'imposer au Québec, ce qui a pu contribuer à voiler la nécessité de son enseignement. Le fait même que le cinéma soit une industrie peut également avoir contribué à le tenir à l'écart du domaine des arts. À cet effet, certains enseignants qui ont déjà fait visionner des films en classe à leurs élèves dans les dernières années, nous ont signalé lors de notre sondage que certains de leurs collègues, et parfois même la direction de leur école, les avaient jugé, sous-entendant que de montrer un film en classe, c'était une perte de temps, ou encore un moyen pour un enseignant de réduire sa tâche de travail. Cela nous en dit long sur la perception même qu'ont certains enseignants du médium cinématographique et souligne l'importance de réitérer la place du cinéma en tant qu'art dans le programme de formation de l'école québécoise. Si l'enseignant lui-même ne considère pas le cinéma comme un art, comment ses élèves pourraient-ils le faire? Et si les élèves ne considèrent pas le cinéma comme un art, qu'ils ne forment pas leurs goûts cinématographiques et que l'école ne se donne pas pour mission de les y encourager, quel genre de spectateurs deviendront-ils? Le ministère de l'Éducation n'est-il pas en train de contraindre le cinéma à n'être pour la société qu'un simple divertissement? N'est-il pas en train de refuser aux élèves l'expérience même de l'altérité?

Jusque dans les années 80, nous comprenons que des questions techniques puissent avoir empêché le cinéma de faire partie du programme de formation. Cependant, à partir du moment où le VHS, et par la suite le DVD, ont facilité la diffusion du cinéma dans les écoles, nous nous expliquons mal son absence. D'autant plus que dans les années 80 et 90, l'Institut québécois du cinéma a posé des actions concrètes pour l'éducation cinématographique et que se préparait, à la fin des années 90, une réforme majeure du système d'enseignement québécois, réforme qui constituait l'occasion idéale pour le ministère de l'Éducation d'inclure le cinéma à son programme de formation.

Lors d'un entretien, Madame Martine Mauroy, directrice de l'Association des cinémas parallèles du Québec, nous a confié qu'elle est d'avis que l'absence du cinéma dans le programme de formation est en fait due en grande partie à la réticence des enseignants déjà en poste, qui craignent que l'ajout d'une nouvelle discipline scolaire au programme de formation n'affecte leur poste. Le cinéma étant populaire auprès des jeunes, certains

enseignants semblent craindre que les élèves choisissent en grand nombre cette discipline, nécessitant l'embauche d'enseignants en cinéma, et du même coup, laissant sans emploi des enseignants d'autres disciplines artistiques. Madame Véronica Barton, gestionnaire des ventes institutionnelles, de la distribution et du développement à l'ONF, nous a confié que pour sa part, elle croit que si le cinéma ne fait pas partie des disciplines artistiques du programme de formation, c'est qu'il fait déjà partie du cursus scolaire des étudiants à travers les outils pédagogiques offerts aux enseignants, notamment par l'ONF. Il n'y a donc aucune utilité à l'ajouter au programme de formation. L'instrumentalisation du cinéma, pour l'ONF, suffit visiblement à la cause du cinéma. Madame Catherine Dupont, directrice des programmes au ministère de l'Éducation, nous a énuméré, par courriel (11 août 2011), quelques raisons pour expliquer l'absence du cinéma dans le programme de formation de l'école québécoise. Ce serait, tout d'abord, selon elle, une question de traditions. Ce serait également une question de contrainte par rapport à la formation universitaire obligatoire du personnel enseignant, formation qui n'inclut pas le domaine cinématographique. Ce serait également une question de confection des tâches ainsi que de disponibilité et d'accessibilité d'équipements. Elle mentionne que les écoles ont tout de même la latitude de mettre en place des programmes supplémentaires qui incluraient l'éducation cinématographique, mais considérant le coût de tels programmes pour une école, elles se font plutôt rares au Québec.

Tous ces obstacles nous semblent réels, mais facilement contournables. Question de traditions? N'en tient qu'au ministère de l'Éducation d'inclure le cinéma aux traditions. Question de formation universitaire? Il y a déjà des dizaines d'étudiants en études cinématographiques qui sont formés chaque année dans les universités québécoises, dont plusieurs se dirigent vers l'enseignement du cinéma au niveau collégial. Adapter leur formation universitaire ne devrait pas représenter un obstacle important. Question de tâches? Il suffit d'organiser adéquatement la répartition des tâches entre les enseignants des disciplines artistiques. Question de disponibilité et d'accessibilité d'équipements? Il existe de nombreux organismes tels que l'ONF et l'OEIL CINÉMA, et d'autres encore comme CVE, qui facilitent l'accès aux films, soit par courrier, soit par Internet. De plus, lors du discours d'ouverture de la deuxième session de la trente-neuvième législature de

l'Assemblée nationale du Québec, le 23 février 2011, le premier ministre du Québec, Jean Charest a fait l'annonce suivante : « J'annonce que chaque classe de chaque école du Québec sera dotée d'un tableau blanc intelligent et que chaque professeur sera muni d'un ordinateur portable » (Charest 2011). Cette mesure devrait faciliter l'intégration du cinéma dans les écoles et permettre de contourner l'obstacle identifié par le ministère de l'Éducation. Cette mesure ouvre également la voie à la création d'une entente entre l'ONF et les écoles francophones du Québec, entente qui existe déjà entre plusieurs provinces canadiennes et l'ONF, et qui permet à tous les professeurs d'une même province d'avoir accès en ligne, en classe, à la collection de l'ONF. Des dialogues sont à cet effet en cours entre le ministère de l'Éducation et l'ONF, selon Madame Barton (ONF).

Les solutions permettant l'intégration du cinéma au programme de formation de l'école québécoise sont nombreuses, comme nous venons de le mentionner. Si nous mettons de côté l'idée de créer un cours spécialisé en cinéma, et que nous nous attardons au projet cinématographique d'Alain Bergala, les possibilités sont d'autant plus nombreuses. La majorité des obstacles mentionnés par le ministère de l'Éducation serait contournée et le cinéma trouverait le moyen, assez facilement, de s'inscrire à même le cursus scolaire de chaque élève. Les enseignants, notamment, n'auraient pas à craindre la compétition amenée par la création d'une nouvelle discipline scolaire. Avec une dévédéthèque, présente dans chaque classe, et bâtie avec rigueur et sensibilité, s'opérerait un renversement certain du statut du cinéma. En conjuguant cette présence avec l'imprégnation prolongée du cinéma dans le parcours scolaire de chaque étudiant, il y a fort à parier que la majorité d'entre eux en arrive à expérimenter l'altérité. Pour la constitution du rapport de l'élève au cinéma, il lui suffit parfois d'expérimenter l'intimité de l'altérité ; il lui suffit parfois d'éprouver les émotions de la création ; il lui suffit parfois d'une seule rencontre.

C'est à l'école de prendre en charge le cinéma et c'est aux enseignants d'organiser cette rencontre avec le cinéma. La proposition de Bergala pourrait facilement être intégrée au programme de formation de l'école québécoise, et c'est à la fois l'urgence d'un tel projet et la pertinence de sa création que nous espérons avoir démontrées tout au long de ce mémoire. Car il y a bien



un « lot de départ » qui tracera pour l'essentiel la carte de nos zones d'attraction et d'inintérêt. Daney pousse l'hypothèse jusqu'à penser qu'il y a des films vus « trop tard », perdus pour l'impact déterminant qu'ils auraient pu avoir sur nous si on les avait rencontrés au cours de cette époque de formation décisive de quelques années (Bergala 2002, p.62).

Nous avons donc la responsabilité de veiller à ce qu'il ne soit pas « trop tard ».

## Bibliographie

- Association des Cinémas Parallèles du Québec. 2006. *L'ŒIL CINÉMA*. En ligne. <[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/rubrique.php3?id\\_rubrique=13](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/rubrique.php3?id_rubrique=13)>.
- Bergala, Alain. 2002. *L'hypothèse cinéma. Petit traité de la transmission à l'école et ailleurs*. Paris : Cahiers du cinéma.
- Bérubé, Bernard (Association québécoise des études cinématographiques). 1995. *La civilisation de l'image : défis à l'éducation*. Mémoire présenté aux États généraux sur l'éducation.
- Citterio, Raymond, Bruno Lapeysonnie et Guy Reynaud. 1995. *Du cinéma à l'école*. Paris : Hachette éducation.
- Charest, Jean. 2011. *Discours d'ouverture de la 2e session de la 39e législature de l'Assemblée nationale du Québec*. En ligne. <<http://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/nouvelles/2011/fevrier/2011-02-23.asp>>.
- Comité-conseil sur les programmes d'étude. 2007. *Enseignement secondaire, deuxième cycle*. En ligne. <<http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/AvisApprobPFEQScienceEnvScienceTechnoEnv.pdf> Consulté le 4 février 2011>.
- Comité d'évaluation du programme *La culture à l'école*. 2007. *Évaluation du programme La culture à l'école*. En ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Rap\\_Culture\\_Ecole.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Rap_Culture_Ecole.pdf)>.
- Conseil national du cinéma et de la production télévisuelle (SODEC). 1995. *Apprendre à voir comme on apprend à lire et écrire*. Mémoire présenté aux États généraux sur l'éducation.
- Couture, Francine et Suzanne Lemerise. 1992. « Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques ». Dans Jacques Hamel et Louis Maheu (dir.), *Hommage à Marcel Rioux. Sociologie critique, création artistique et société contemporaine*, p.77-94. Montréal : Éditions Albert Saint-Martin.
- Fédération des cinémathèques et des conseils du film de la province de Québec. 1962. Mémoire sur l'utilisation du film dans l'enseignement présenté à la commission royale d'enquête sur l'enseignement. Québec : s.é.

- Fournier, Guy. 1982. *Le cinéma. Une question de survie et d'excellence*. Québec : éditeur officiel du Québec.
- Francoeur, Steve. 2005. « Le programme L'œil cinéma. Jeter un œil, et le bon, sur le cinéma », dans *Québec français*, no 137, p.76-77.
- Gervereau, Laurent (dir.). 1999. *Peut-on apprendre à voir?* Paris : École nationale supérieure des beaux-arts et L'image.
- Guénin, Didier-Marie. 2008. *L'enfant de la distance*. Coll. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : puf.
- Institut québécois du cinéma. 1990. « L'Institut démarre 4 nouvelles études », dans *Nouvelles de l'Institut*, no 13, septembre.
- . 1992. « L'éducation cinématographique », dans *Nouvelles de l'Institut*, no 21, octobre.
- . 1993. « Séminaire sur l'éducation cinématographique », dans *Nouvelles de l'Institut*, no 22, avril.
- . 1993. *Donner aux jeunes l'éducation cinématographique qu'ils demandent*. Mémoire soumis à Madame Lucienne Robillard, ministre de l'Éducation, dans le cadre de la Consultation sur la réforme du secondaire.
- Kaszap, Margot, Denis Jeffrey et Gilles Lemire. 2001. *Exploration d'Internet, recherches en éducation et rôles professionnels de l'enseignement*. Canada : L'Harmattan.
- Letendre, Andrée (Institut québécois du cinéma). 1992. *L'éducation cinématographique au Québec : préparer les auditoires de demain*. Institut québécois du cinéma.
- Lever, Yves. 1988. *Histoire générale du cinéma au Québec*. Montréal : Boréal.
- . 2006. *Chronologie du cinéma au Québec*. Montréal : Les 400 coups.
- Mondzain, Marie José. 2002. *L'image peut-elle tuer?* Paris : Bayard.
- Morin, Edgar. 1956. *Le Cinéma ou l'Homme imaginaire*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Office catholique national des techniques de diffusion. 1962. *Mémoire présenté à la Commission Parent*. Montréal : Office catholique national des techniques de diffusion.
- Office national du film du Canada. S.d. *Guide d'utilisation de Chroniques de Nitinaht*. En ligne. <<http://www3.nfb.ca/sg/27250.pdf>>.

- . 1996. Plan d'action. *Une nouvelle charte pour un nouveau siècle*. En ligne. <<http://www.onf-nfb.gc.ca/publications/fr/planaction1996/index.html#MENU>>.
- . 2002. *Plan stratégique 2002-2006*. En ligne. <[http://www.onf-nfb.gc.ca/publications/fr/planstrategique2002\\_2006/#miss](http://www.onf-nfb.gc.ca/publications/fr/planstrategique2002_2006/#miss)>.
- . 2003. *Mission Arctique*. En ligne. <<http://www3.onf.ca/sg/100347.pdf>>.
- . 2008. *Plan stratégique de 2008-2009 à 2012-2013*. En ligne. <[http://www.onf.ca/medias/download/documents/pdf/ONF\\_PLAN\\_STRATEGIQUE.pdf](http://www.onf.ca/medias/download/documents/pdf/ONF_PLAN_STRATEGIQUE.pdf)>.
- . 2009. *ONF Éducation*. En ligne. <<http://www.onf.ca/education/fr/>>.
- . 2010. *Rapport annuel des résultats*. En ligne <[http://www.onfnfb.gc.ca/medias/download/documents/pdf/publications/ONF2009-2010\\_LLO\\_Rapport\\_de\\_resultats.pdf](http://www.onfnfb.gc.ca/medias/download/documents/pdf/publications/ONF2009-2010_LLO_Rapport_de_resultats.pdf)>.
- . 2010. *À propos de l'ONF*. En ligne. <<http://www.onf-nfb.gc.ca/fra/a-propos/organisation.php>>.
- Parent, Mgr Alphonse-Marie. 1965. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. 3 tomes. Québec : éditeur officiel du Québec.
- Peters J.M.L. 1961. *L'éducation cinématographique*. Paris : UNESCO.
- Pêtre, Arnaud. 2007. « Publicité, "part de cerveau disponible"... et libre-arbitre », dans *Etopia*. En ligne. <<http://www.etopia.be/spip.php?article569>>.
- Poirier, Christian. 2004. *Le cinéma québécois. À la recherche d'une identité. Tome 2*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Presse canadienne (La). 2009. *Statistique Canada — Le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux*. En ligne. <<http://www.ledevoir.com/%20societe/education/232633/statistique-canada-le-decrochage-scolaire-a-augmente-au-quebec-sous-les-liberaux>>.
- Québec. Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications. 1997. *Éducation cinématographique au secondaire. Cahier d'introduction pour l'étude de films*. Québec.

- Québec. Ministère de l'Éducation. 1997. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec. Ministère de l'Éducation. 2001. *La formation à l'enseignement*. En ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf)>.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. En ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre001v2.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre001v2.pdf)>.
- . S.d. *Présentation. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. En ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_formation\\_sec1ercycle/Pres\\_Faits.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/Pres_Faits.pdf)>.
- . [Env. 2007]. *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. En ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/1-pfeq\\_chap1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf)>.
- . 2007. *Principales statistiques de l'éducation en 2005-2006*. En ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEduc2005-2006\\_Edition\\_2007\\_08-00182F.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEduc2005-2006_Edition_2007_08-00182F.pdf)>.
- Québec. Ministère de la Culture et des Communications. 1995. *Mémoire présenté à la commission des états généraux sur l'éducation*.
- Québec. Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. S.d. *Répertoire de ressources culture-éducation*. En ligne. <<http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=3373>>.
- Québec. Ministère des Affaires culturelles. 1975. *Loi sur le cinéma*. En ligne. <[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_18/C18.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_18/C18.html)>.
- Rioux, Marcel. 1969. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*. 4 tomes. Québec : éditeur officiel du Québec.
- . 1970. « La société, la culture et l'éducation ». Dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher (dir.), *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, p.451-465. Montréal : Hurtubise HMH.

- Testefort, Jean-Philippe. 2009. *Être@élève.com. Envisager une transmission durable*. Paris : L'Harmattan.
- UNESCO. 1982. *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. En ligne. <[http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico\\_fr.pdf/mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf)>.
- Zakhartchouk, Jean-Michel. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

## **Annexe 1 — Enquête sur le terrain**

Ce projet de maîtrise, au départ, comprenait une portion « enquête sur le terrain » : nous souhaitions effectuer tout d'abord un sondage auprès des enseignants des écoles secondaires québécoises afin d'en apprendre plus sur leur usage du cinéma en classe et sur leurs connaissances des outils pédagogiques cinématographiques qui leur étaient offerts. Nous voulions par la suite procéder à une observation directe, qui nous aurait permis, en nous rendant dans les classes pendant qu'un enseignant intégrait le cinéma à ses cours, de mieux saisir les enjeux entourant l'intégration du cinéma dans le programme de formation de l'école québécoise. Nous souhaitions compléter cette enquête en procédant à des entretiens non directifs avec les enseignants qui nous accueilleraient dans leur classe.

Dans les faits, nous avons bel et bien fait un sondage, assisté à des cours axés sur le cinéma et parlé avec des enseignants, mais notre enquête en trois temps n'a pas donné les résultats escomptés, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, le taux de participation de notre sondage n'a été que de 7,47 %, avec 37 répondants, ce qui ne nous permet pas de tirer des conclusions fiables des résultats obtenus. Tout au plus peuvent-ils nous indiquer une tendance. Par la suite, nous avons pu observer trois classes lors de cours axés sur le cinéma : une classe de cinquième secondaire de Madame Sophie Camiré, enseignante d'histoire à l'école secondaire Père-Marquette (Montréal), une classe de quatrième secondaire de Monsieur Michel Maudit, enseignant d'éthique et culture religieuse à l'école secondaire Sophie-Barat et une classe d'accueil (français — première secondaire) de Madame Élise Venne, enseignante à l'école secondaire Sophie-Barat. Chacun de ces enseignants m'a autorisée à assister aux séances qu'il consacrait à l'étude d'un film ou au cours desquelles il utilisait un film. Bien que ce fut très inspirant de constater que certains enseignants tentaient de diversifier leur approche pédagogique, le fait que nous ayons visité seulement trois classes et de surcroît, qu'elles soient toutes

situées à Montréal, ne nous permet pas de dresser un portrait réaliste et précis de la situation actuelle de l'enseignement du cinéma dans les écoles secondaires québécoises. Pour ce qui est des entretiens non directifs, nous avons pu nous entretenir avec les enseignants avant et après les cours auxquels nous avons assisté, mais les enseignants avaient très peu de temps à nous accorder, ce qui limitait grandement notre enquête.

En d'autres termes, nous considérons notre enquête comme une expérience embryonnaire. Pour qu'elle soit valide, il aurait fallu d'une part que les enseignants y participent en plus grand nombre, et ce autant pour le sondage, l'observation et l'entretien. D'autre part, il nous aurait fallu beaucoup plus de temps et de moyens pour que notre enquête soit représentative de la situation actuelle de l'enseignement du cinéma dans les écoles secondaires québécoises. Néanmoins, cette enquête nous aura servi d'inspiration et nous aura permis de mieux saisir certains enjeux propres au système d'éducation québécois.



## Sondage : questionnaire envoyé aux enseignants

<b>Date</b>	<b>18 avril 2010</b>
<b>École affiliée</b>	<b>Collège Jean-de-Brébeuf</b>
<b>Matière enseignée</b>	<b>Anglais, langue seconde</b>
<b>Niveau</b>	<b>Secondaire I, III, IV et V</b>
<b>QUESTIONS</b>	
<b>1</b>	<b>Connaissez-vous des outils pédagogiques (guides, manuels, sites Internet, etc.) vous permettant d'intégrer le cinéma à vos cours? Si oui, lesquels?</b>
Réponse :	
<b>2</b>	<b>Dans une année scolaire régulière, intégrez-vous le cinéma à vos cours? Si oui, combien de fois? Donnez quelques exemples de projets. Sinon, passez à la question 8.</b>
Réponse :	
<b>3</b>	<b>Si vous intégrez le cinéma à vos cours, utilisez-vous des outils pédagogiques pour vous aider à les préparer? Si oui, lesquels?</b>
Réponse :	
<b>4</b>	<b>Si vous utilisez des outils pédagogiques pour intégrer le cinéma à vos cours, de quelles manières vous les procurez-vous? (recherche personnelle, centre multimédia, etc.)</b>
Réponse :	
<b>5</b>	<b>Quel est votre niveau d'aisance lorsque vous intégrez le cinéma à vos cours? Encerclez la réponse qui convient le mieux.</b>
1- Nul            2- Faible            3- Moyen            4- Élevé            5- Très élevé	
<b>6</b>	<b>Si vous avez déjà employé des outils pédagogiques afin de vous aider dans l'intégration du cinéma à vos cours, ceux-ci ont-ils augmenté votre niveau d'aisance? Pourquoi?</b>
Réponse :	
<b>7</b>	<b>Si vous intégrez le cinéma à vos cours, diriez-vous que c'est pour en aborder le contenu ou la forme?</b>
Réponse:	
<b>8</b>	<b>D'après votre expérience, quels sont les avantages et les inconvénients de l'intégration du cinéma aux cours de niveau secondaire?</b>
Réponse :	
<b>9</b>	<b>Votre milieu de travail vous offre-t-il tout le support nécessaire à l'intégration du cinéma à vos cours? Si oui, expliquez comment en quelques phrases. Dans le cas contraire, de quelles façons votre école pourrait-elle mieux vous supporter?</b>
Réponse :	
<b>10</b>	<b>Cette question s'adresse aux enseignants qui n'utilisent pas le cinéma dans le cadre scolaire. Pour quelles raisons n'intégrez-vous pas le cinéma à vos cours?</b>
Réponse :	

## Sondage : tableau de participation

École	Privée/ publique	Date	Envoi à	Nb enseignants	Nb répondants
Collège Regina Assumpta	privée	23-03-2011	enseignant	<b>100</b>	<b>15</b>
Collège Letendre	privée	15-04-2011	enseignant	<b>82</b>	<b>2</b>
École Édouard-Montpetit	publique	15-04-2011	enseignant	<b>48</b>	<b>2</b>
École Jeanne-Mance	publique	15-04-2011	enseignant	<b>55</b>	<b>1</b>
École le Vitrail	publique	15-04-2011	enseignant	<b>11</b>	<b>1</b>
École Père-Marquette	publique	17-04-2011	enseignant	<b>97</b>	<b>4</b>
École Saint-Louis	publique	15-04-2011	enseignant	<b>24</b>	<b>1</b>
École Sophie-Barat	publique	15-04-2011	enseignant	<b>78</b>	<b>6</b>
Académie de Roberval	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Eulalie-Durocher	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Georges-Vanier	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École internationale de Montréal	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Joseph-François Perreault	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Louis Riel	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Saint-Henri	publique	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Beth Rivkah	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
École Ibn-Sina	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
Académie Kuper	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
Collège Beaubois	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
Collège Jean-de-Brébeuf	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	<b>5</b>
Collège de Montréal	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
Collège Jean-Eudes	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
Collège Mont-Saint-Louis	privée	15-04-2011	secrétariat	inconnu	0
<b>Total</b>				<b>495</b>	<b>37</b>

**Taux de participation : 7,47 %**

## Annexe 2 — Sondage : tableau des résultats

Connaissez-vous des outils pédagogiques (guides, manuels, sites Internet, etc.) vous permettant d'intégrer le cinéma à vos cours? Si oui, lesquels?													
Réponses	Non	Collecti on Tête à tête	ONF	Télé-Québec	Manuels scolaires	Boîte noire	Cinémas parallèles	CD-Rom	Media Awareness	Penguin Readers	Festifilm	Site internet Académie Besançon	
Nb d'enseignants	21	1	5	2	2	1	1	1	1	1	1	1	
Dans une année scolaire régulière, intégrez-vous le cinéma à vos cours? Si oui, combien de fois?													
Réponses	Non	1 à 2 films	2 à 3 films	3 à 6 films	10 à 12 films	2 heures/ semaine							
Nb d'enseignants	9	5	7	9	2	1							
Si vous intégrez le cinéma à vos cours, utilisez-vous des outils pédagogiques pour vous aider à les préparer? Si oui, lesquels?													
Réponses	Non, je les prépare moi-même			Non, l'équipe de professeurs de mon école les prépare									
Nb d'enseignants	25			1									
Quel est votre niveau d'aisance lorsque vous intégrez le cinéma à vos cours?													
Réponses	Nul	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé								
Nb d'enseignants	0	1	9	14	6								
Si vous intégrez le cinéma à vos cours, diriez-vous que c'est pour en aborder le contenu ou la forme?													
Réponses	Contenu		Forme			Contenu et forme							
Nb d'enseignants	22		1			4							

D'après votre expérience, quels sont les avantages et les inconvénients de l'intégration du cinéma aux cours de niveau secondaire?										
Réponses	Avantages					Inconvénients				
	Mettre les notions en image	Capter l'attention des élèves	Diversifier l'approche pédagogique	Enrichir la matière	Récompenser les élèves	Durée des films trop longue, manque de temps	Film ne correspond que partiellement à la matière	Banalisation des films par les élèves, aspect trop ludique	Connaissances cinématographiques des élèves insuffisantes ou inégales	Jugement des collègues ou de la direction
Nb d'enseignants	9	15	10	4	1	10	5	5	2	2
Votre milieu de travail vous offre-t-il tout le support nécessaire à l'intégration du cinéma à vos cours? Si oui, expliquez comment en quelques phrases. Dans le cas contraire, de quelles façons votre école pourrait-elle mieux vous supporter?										
Réponses	Projecteur en classe	Télévision en classe	Partage problématique de matériel	Manque de ressources humaines	Manque de ressources matérielles (films, Internet, matériel de projection)					
Nb d'enseignants	18	2	4	2	3					
Cette question s'adresse aux enseignants qui n'utilisent pas le cinéma dans le cadre scolaire. Pour quelles raisons n'intégrez-vous pas le cinéma à vos cours?										
Réponses	Ne convient pas à la matière enseignée (mathématique, éducation physique)			Préférence pour les autres arts		Manque de temps				
Nb d'enseignants	6			1		2				

Note : Le total des réponses répertoriées par question dans ce tableau peut ne pas correspondre au total d'enseignants ayant répondu au sondage, car certains enseignants n'intégraient pas les films à leurs cours (et ne répondaient donc pas aux questions) et d'autres ne répondaient tout simplement pas à certaines questions malgré qu'ils intégraient le cinéma à leurs cours. De plus, certaines questions permettaient aux enseignants d'avoir plus d'une réponse (par exemple, la question concernant les avantages et inconvénients de l'intégration du cinéma en classe), un enseignant peut donc être comptabilisé dans plus d'une colonne à chaque question.

## **Annexe 3 — Structure du programme de formation de l'école québécoise**

Illustration retirée

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (<[http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_formation\\_sec1ercycle/Structure.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/Structure.pdf)>)

## **Annexe 4 — Structure du programme de formation de l'école québécoise**

Illustration retirée

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (<[http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_formation\\_sec1ercycle/Structure.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation_sec1ercycle/Structure.pdf)>)

## **Annexe 5 — Heures hebdomadaires habituelles moyennes de l'ensemble des emplois**

Illustration retirée

Source : Institut de la statistique (<[http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march\\_travl\\_remnr/remnr\\_condt\\_travl/f001\\_hre\\_heb\\_tous\\_7607.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march_travl_remnr/remnr_condt_travl/f001_hre_heb_tous_7607.htm)>)

## **Annexe 6 — Heures hebdomadaires habituelles moyennes de l'ensemble des emplois**

Illustration retirée

Source : Institut de la statistique (<[http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march\\_travl\\_remnr/remnr\\_condt\\_travl/f001\\_hre\\_heb\\_tous\\_08-09.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march_travl_remnr/remnr_condt_travl/f001_hre_heb_tous_08-09.htm)>)



## **Annexe 7 — Nombre d'heures d'écoute de la télévision**

Illustration retirée

Source : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine  
([http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/pratique\\_2004\\_1.pdf](http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/pratique_2004_1.pdf))

## **Annexe 8 — Nombre d'heures d'écoute de la radio**

Illustration retirée

Source : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine  
([http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/pratique\\_2004\\_1.pdf](http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/pratique_2004_1.pdf))

## **Annexe 9 — Nombre d'heures de navigation**

Illustration retirée

Source : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine  
([http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/pratique\\_2004\\_8.pdf](http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/pratique_2004_8.pdf))

**Annexe 10 — Tables des matières du cahier pédagogique  
de l'OEIL CINÉMA, à propos du film *Les Ordres***

Illustration retirée

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Ordres\\_Les\\_CAHIER.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Ordres_Les_CAHIER.pdf)>)

**Annexe 11 — Table des matières du guide pédagogique  
de l'ONF à propos du film *Chroniques de Nitinaht***

Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.nfb.ca/sg/27250.pdf>>)

**Annexe 12 — Exercice proposé par l'OEIL CINÉMA  
autour du film *Les Ordres***

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Ordres\\_Les\\_CAHIER.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Ordres_Les_CAHIER.pdf)>)

**Annexe 13 — Scénario pédagogique de l'ONF construit  
autour du film *Montre-moi ce que tu vois de l'autre, que je  
ne vois pas***

Illustration retirée



Illustration retirée

Source : ONF (<<http://www3.nfb.ca/sg/100633.pdf>>)

**Annexe 14 — Exercices de l'OEIL CINÉMA autour du film *Les triplettes de Belleville***

Illustration retirée

Source : OEIL CINÉMA (<[http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF\\_OEIL\\_cinema/Les\\_Triplettes\\_F2\\_exercices.pdf](http://www.cinemasparalleles.qc.ca/IMG/File/PDF_OEIL_cinema/Les_Triplettes_F2_exercices.pdf)>)

## **Annexe 15 — Détail de l'utilisation du matériel de l'OEIL CINÉMA de septembre 2009 à août 2010**

Illustration retirée

Source : annexes fournies via courriel par Madame Martine Mauroy, directrice générale de l'Association des cinémas parallèles du Québec, le 20 mai 2011.