

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPORT DE LA PÉDAGOGIE SENSIBLE : FAVORISER LE MIEUX-ÊTRE DES ÉLÈVES PAR  
L'ENSEIGNEMENT DU CINÉMA EN CLASSE D'ART

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

ARTS VISUELS : RECHERCHE ET INTERVENTION

PAR

JULIE TALBOT

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## **REMERCIEMENTS**

À Christine Faucher et Anne Deslauriers, mes directrices de recherche, dont la bienveillance intellectuelle et la profonde compréhension ont guidé chaque étape de ce parcours. Votre regard exigeant et votre soutien inconditionnel ont révélé des perspectives que je n'aurais pu imaginer seule.

À mes élèves, véritables co-créateurs de cette recherche. Votre courage, votre vérité et votre audace ont transcendé les limites de l'apprentissage traditionnel. Chaque récit, chaque émotion partagée fut une invitation à comprendre la complexité de votre monde.

À Mathieu, mon compagnon de route depuis quinze ans, qui a supporté chaque doute, chaque moment d'écriture, chaque remise en question. Ton amour a été un ancrage dans cette traversée académique.

À Théodore et Madeleine, mes enfants, dont l'approche de l'adolescence nourrit quotidiennement ma réflexion. Votre curiosité et votre sensibilité sont les véritables inspirations de ce travail. Je crois profondément en chacun de vos potentiels.

Cette recherche est un hommage à la jeunesse, à sa richesse émotionnelle et à sa capacité de transformation.

## DÉDICACE

« À toute cette jeunesse qui transforme le monde par leur simple présence, leur questionnement et leur capacité infinie à imaginer demain.»

## AVANT-PROPOS

Le cinéma s'est révélé à moi comme un phare lors de mes études en arts visuels à l'UQAM en 1998. Entre les ateliers de peinture du 7e étage où je manipulais des images d'archives et les écrits de Hegel et Deleuze qui nourrissaient mes réflexions, j'ai découvert dans le cinéma un refuge intellectuel et émotionnel. Les soirées cinéphiles improvisées avec des amis sont devenues notre rituel : un laboratoire d'analyse. La nouvelle vague française, particulièrement l'œuvre d'Agnès Varda, nous offrait un prisme pour décoder nos propres questionnements. Le cinéma est ainsi devenu mon compagnon de route, un miroir en quelque sorte thérapeutique, reflétant mes crises existentielles, mes solitudes, mes deuils, mes amours perdus. Chaque film résonnait comme une réponse à mes inquiétudes de jeune femme, tout en stimulant ma créativité.

La transition vers l'enseignement des arts plastiques a naturellement été teintée de cette passion. L'intégration du cinéma dans ma pédagogie s'est imposée comme une évidence, d'abord à travers l'analyse de l'image médiatique, puis à travers la création. Sans expertise technique particulière, mais portée par l'intuition et la motivation, j'ai guidé mes élèves vers la réalisation de leurs propres films.

Après douze années d'enseignement du cinéma en classe d'arts et multimédia au secondaire, j'émetts l'hypothèse que cet art possède un potentiel transformatif significatif sur les élèves. Au-delà des compétences techniques, le cinéma active l'intelligence émotionnelle, stimule la pensée critique et nourrit la créativité.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	4
1.1 Origine du projet.....	4
1.2 Contexte de la recherche.....	4
1.2.1 La santé mentale des jeunes en milieux scolaires: enjeux et pistes de solutions.....	5
1.2.2 Promouvoir le mieux-être par l'expression artistique et cinématographique .....	6
1.2.3 La création cinématographique pour nourrir de manière féconde la quête de sens des élèves .	8
1.2.4 L'enseignement du cinéma dans les écoles au Québec .....	9
1.2.5 Jeunesse actuelle et utilisation des nouveaux médias.....	10
1.3 Questions et objectifs de recherche.....	12
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS .....	14
2.1 Le mieux-être comme processus évolutif par l'expérience de l'art .....	14
2.2 La pédagogie sensible et holistique.....	15
2.2.1 Le « sensible » comme concept.....	16
2.2.2 La pédagogie sensible dans le contexte élargi de l'éducation .....	16
2.2.3 L'éducation holistique en particulier .....	16
2.2.4 La pédagogie sensible: ce qui la distingue de la pédagogie holistique .....	17
2.2.5 La pédagogie sensible : une définition personnelle .....	19
2.3 Quête de sens, image de soi et récit de vie.....	21
2.4 Le cinéma en tant qu'outil pédagogique pour favoriser les récits de vie .....	22
CHAPITRE 3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	25
3.1 Posture qualitative interprétative et phénoménologique .....	25

3.2 Sélection des participants et choix du lieu pour le projet .....	26
3.3 Outils de collecte de données.....	26
3.4 Analyse thématique et interprétation.....	27
3.5 Transcription et citation des propos des élèves : choix méthodologiques .....	28
3.6 Procédures déontologiques.....	29
3.7 Les étapes et les objectifs du projet de recherche .....	30
3.7.1 Première phase: inspiration et réflexion .....	30
3.7.2 Deuxième phase: travail d'écriture et développement du projet.....	31
3.7.3 Troisième phase: réalisation et montage .....	32
3.7.4 Dernière phase: présentation et réflexion .....	33
3.7.5 Objectifs techniques et pédagogiques du projet « <i>La bête</i> ».....	34
3.7.6 Objectifs relatifs à l'introspection et à la dimension humaine .....	34
3.8 L'expression des émotions par l'analyse réflexive à l'aide du journal de bord.....	35
<b>CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET OBSERVATIONS .....</b>	<b>37</b>
4.1 Analyse thématique des données et identification des thèmes principaux .....	37
4.1.1 Retour sur les émotions et les apprentissages.....	38
4.1.2 Réactions émotionnelles partagées et sentiment de compassion .....	41
4.1.3 Réception affective et analyse émotionnelle .....	42
4.1.4 Le cinéma comme outil de conscientisation .....	43
4.1.5 Le rôle social du cinéma chez les adolescents.....	43
4.1.6 Thèmes que les élèves souhaitent explorer dans leurs propres films .....	45
4.2 Observation de la réalisation du court-métrage en classe d'art .....	46
4.2.1 Le projet <i>La Bête</i> : le récit de vie comme démarche pédagogique .....	47
4.2.2 Le mieux-être dans la démarche de réalisation .....	51
4.2.3 Les images d'archives personnelles pour renforcer la dimension introspective .....	56
4.3 L'impact avant-pendant après le projet .....	59
4.3.1 Objectifs de la recherche et posture réflexive .....	59
4.3.2 Réflexions et ressentis des élèves .....	60
4.3.3 Partage d'expériences personnelles et ouverture à l'autre .....	60
4.3.4 Prises de conscience : réflexions identitaires et existentielle.....	61
4.3.5 Compétences relatives à la communication et recherche du mieux-être .....	62
4.3.6 Confiance en soi, courage et persévérance.....	63
4.3.7 Mise en scène de soi, identification et distanciation émotionnelle .....	64
4.3.8 Rôle du cinéma : perception des adolescent·e·s.....	65
4.3.9 Contenu, intention de création et réception des courts-métrages par les pairs.....	65
4.3.10 Climat de classe et confiance relationnelle .....	66
4.3.11 Réflexion-synthèse : cinéma, mieux-être et quête de sens .....	67
4.4 Limites du projet et recommandations .....	67
4.4.1 Limites pédagogiques .....	67
4.4.2 Les limites institutionnelles .....	69
4.4.3 Les défis techniques.....	69

4.4.4 Recommandations pratiques.....	70
CONCLUSION .....	71
ÉPILOGUE RÉFLEXIF.....	76
ANNEXE A Les ressources pédagogiques présentées en classe et les questionnaires d'entrevues .....	77
ANNEXE B Exemples de portfolio web d'élèves.....	78
ANNEXE C Les étapes du projet Mots/Maux d'ados : La bête .....	79
ANNEXE D Exemples de cartes d'idées du projet et archives photo .....	80
APPENDICE A Formulaire d'approbation éthique.....	81
APPENDICE B Certificat d'approbation éthique .....	82
APPENDICE C Courriel envoyé avec le formulaire de consentement .....	85
APPENDICE D Formulaire d'information et de consentement à la recherche .....	86
RÉFÉRENCES .....	90

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	22
Figure 3.1 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	33
Figure 4.1 Archive photographique personnelle .....	48
Figure 4.2 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	50
Figure 4.3 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	52
Figure 4.4 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	53
Figure 4.5 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	54
Figure 4.6 capture d'écran d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	55
Figure 4.7 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire .....	58

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 2.1 Schéma de la recherche: résumé des concepts clés .....	21
Tableau 3.1 Description des différents aspects et utilités du portfolio web.....	32
Tableau 3.2 Calendrier et déroulement du projet de création cinématographique « La Bête » .....	35
Tableau 4.1 Liste des principales émotions dégagées lors de l'analyse. ....	43
Tableau 4.2 Rôle/fonction du cinéma selon les élèves.....	44

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
CSS	Centre de services scolaires
TES	Technicien.ne en éducation spécialisée
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

## RÉSUMÉ

Dans un contexte où les adolescent·e·s font face à une montée préoccupante des troubles de santé mentale, cette recherche explore le potentiel transformateur du cinéma, intégré à une pédagogie sensible en milieu scolaire secondaire pour favoriser l'épanouissement personnel et la construction identitaire. Cette étude tente de comprendre comment la création cinématographique en classe d'art peut constituer un vecteur privilégié d'épanouissement personnel et de construction identitaire dans une perspective de mieux-être. Le projet accompagne des élèves de quatrième secondaire dans un processus de création de courts-métrages autobiographiques mobilisant les récits de vie. L'approche pédagogique privilégiée est axée sur l'introspection, l'expression émotionnelle et l'affirmation identitaire par la mise en forme créative du vécu et de son histoire personnelle.

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche qualitative, interprétative et phénoménologique. L'analyse repose sur un corpus varié (entretiens vidéo, journaux de bord, portfolios web, questionnaires) recueilli auprès d'environ 72 élèves, ainsi que sur l'auto-analyse réflexive de l'enseignante-rechercheure.

Trois concepts centraux soutiennent la réflexion sur laquelle repose cette recherche: le mieux-être (dans ses dimensions émotionnelle, cognitive, sociale et existentielle), la pédagogie sensible (ancrée dans l'expérience subjective et relationnelle) et le récit de vie (comme vecteur de sens et d'identité).

L'analyse des résultats révèle trois retombées majeures. La pratique cinématographique favorise le développement de l'introspection grâce à la réappropriation de son vécu; une expression émotionnelle favorisée par le processus créatif, vécu parfois comme libérateur et une affirmation identitaire renforcée par la reconnaissance de sa propre voix et l'exploration de son image.

Mots clés : court-métrage, enseignement du cinéma, pédagogie sensible, mieux-être, adolescence, récit de vie.

## **ABSTRACT**

In a context where adolescents are facing a worrying increase in mental health issues, this research explores the transformative potential of cinema, integrated into sensitive teaching methods in secondary schools to promote personal development and identity building. This study seeks to understand how filmmaking in art classes can be a powerful vehicle for personal development and identity building with a view to improving well-being. The project supports secondary school students in the process of creating autobiographical short films based on their life stories. The preferred pedagogical approach focuses on introspection, emotional expression, and identity affirmation through the creative shaping of personal experiences and stories.

This thesis is part of a qualitative, interpretative, and phenomenological approach. The analysis is based on a varied corpus (video interviews, logbooks, web portfolios, questionnaires) collected from approximately 72 students, as well as on the reflective self-analysis of the teacher-researcher.

Three central concepts underpin the thinking behind this research: well-being (in its emotional, cognitive, social, and existential dimensions), sensitive pedagogy (rooted in subjective and relational experience), and life narrative (as a vehicle for meaning and identity).

Analysis of the results reveals three major outcomes. Filmmaking promotes the development of introspection through the reappropriation of one's experiences; emotional expression is encouraged by the creative process, which is sometimes experienced as liberating; and identity is strengthened through the recognition of one's own voice and the exploration of one's image.

Keywords : short film, film education, sensitive pedagogy, well-being, adolescence, life narrative.

## INTRODUCTION

Dans un contexte scolaire où les compétences socioémotionnelles sont de plus en plus reconnues comme essentielles à la formation globale des jeunes (Bergeron, Bourassa, Généreux, Goupil, Lemelin, Noël et Paradis, 2022; Boucher et Tremblay, 2024; Hassani, 2024), les approches pédagogiques traditionnelles peinent souvent à leur offrir des espaces favorables à l'introspection, à l'expression et au développement de soi. Le cinéma, en tant que langage artistique et processus collaboratif, explore son potentiel unique pour stimuler ces dimensions. Or, bien que le cinéma soit parfois enseigné comme un objet esthétique ou technique, son pouvoir transformateur demeure sous-exploité dans une perspective éducative. L'objectif principal de cette étude est de décrire et de comprendre comment un projet de création cinématographique en milieu scolaire peut favoriser le développement personnel et social d'élèves du secondaire, en mettant en lumière les dimensions introspective, émotionnelle et relationnelle de cette pratique artistique dans une perspective de mieux-être. Cette orientation s'inscrit dans une approche phénoménologique descriptive-interprétative visant à décrire le plus fidèlement possible les expériences vécues par les élèves, tout en mettant en lumière leurs significations profondes.

Dans le cadre de cette recherche qualitative phénoménologique (Boutin, 2011), je mènerai un projet de création cinématographique auprès d'élèves de quatrième secondaire afin d'observer comment l'expérience du cinéma en classe contribue au développement de leur intelligence émotionnelle et au renforcement de leurs capacités d'empathie, de communication et d'expression personnelle. Je m'intéresserai également à la manière dont cette expérience semble agir comme vecteur de transformation, tant sur le plan personnel que social, pour les élèves.

Pour analyser ces processus, j'aurai recours à une démarche réflexive centrée sur ma propre pratique professionnelle, conformément au devis méthodologique proposé par Paillé (2007). Ce dernier invite en effet l'enseignant-chercheur à examiner de manière critique « une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse qui aura souvent des répercussions jusque dans la vie intime de la personne enseignante » (p. 143).

En adoptant cette posture, j'envisage mon rôle et mes interventions non seulement comme objets d'analyse, mais également comme leviers d'une compréhension approfondie de ce que permet — ou transforme — l'expérience cinématographique vécue avec les élèves. Cette recherche s'inscrit ainsi dans

ce que je conçois comme une « pédagogie sensible », où l'exploration de soi et la quête de mieux-être occupent une place centrale.

La présente recherche est structurée en quatre chapitres. Le chapitre 1, intitulé *Problématique et objectifs de recherche*, présente d'abord l'origine du projet et le contexte dans lequel il a été mené, c'est-à-dire auprès de deux classes d'élèves de quatrième secondaire dans une école secondaire privée de Montréal. Il propose ensuite un élargissement de ce contexte en abordant la question de la santé mentale des jeunes dans le milieu scolaire québécois actuel où l'anxiété se fait de plus en plus présente. Ce chapitre dresse également un état des lieux de l'enseignement du cinéma en classe d'arts et multimédia au secondaire, avant de s'attarder sur mes observations de terrain. Il se conclut par l'énoncé du problème de recherche et des objectifs poursuivis.

Le chapitre 2, dont le titre est *Cadre conceptuel et recension des écrits*, est consacré à la définition et à l'exploration des concepts clés de cette étude, soit le mieux-être, la pédagogie sensible et le récit de vie. En mobilisant les écrits issus de la documentation en recherche, ce chapitre vise à préciser le cadre de référence permettant de poser un regard éclairé sur les effets de la création cinématographique sur le bien-être des élèves.

Le chapitre 3, *Approche méthodologique*, expose l'orientation qualitative et phénoménologique de la recherche. J'y précise l'approche adoptée, le processus d'échantillonnage, la méthode de cueillette et d'analyse des données, notamment à propos des entrevues vidéo réalisées en classe, ainsi que les enjeux éthiques liés à la recherche auprès de jeunes participants.

Enfin, le chapitre 4, *Résultats et observations*, présente l'analyse des résultats du projet de création intitulé « *La bête* ». Trois volets y sont abordés : les réflexions des élèves après le visionnement d'un court-métrage externe (*Le Vidéoclip* de Camille Poirier), leurs observations sur leurs propres créations cinématographiques et, une analyse réflexive des approches pédagogiques mises en œuvre tout au long du projet.

Enfin, la conclusion propose une synthèse des résultats, une réflexion sur les apprentissages issus de la démarche et des pistes concrètes pour enrichir la pratique pédagogique.

Au-delà de la compréhension des phénomènes observés, cette étude vise à proposer des retombées tangibles pour le milieu scolaire, notamment par la création d'outils pédagogiques sensibles, conçus pour encourager l'introspection, l'expression émotionnelle et le dialogue en classe d'arts. Elle s'inscrit dans une volonté de transformation des pratiques éducatives, répondant au besoin de créer des environnements scolaires propices à l'épanouissement personnel et à la construction identitaire des adolescent·es à travers la création cinématographique participant ainsi à leur quête de sens. En conséquence, la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche relève de la phénoménologie descriptive-interprétative, permettant d'aborder les récits de création des élèves en tant que matière privilégiée pour dégager le sens de leur vécu et de leur processus de développement émotionnel et identitaire.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre, je présenterai tout d'abord l'origine du projet et décrirai l'environnement dans lequel la recherche s'est déroulée. En second lieu, je situerai plus largement ce contexte en abordant l'état de la santé mentale chez les jeunes de moins de 18 ans dans le milieu scolaire québécois actuel. Je procéderai également à un état des lieux de l'enseignement du cinéma en classe d'arts et multimédia dans les écoles secondaires au Québec, puis je partagerai mes expériences et mes observations issues du terrain de cette recherche, c'est-à-dire ma classe d'art. Enfin, j'exposerai le problème de recherche et les objectifs de cette étude.

#### **1.1 Origine du projet**

Selon moi, l'art a toujours eu la capacité d'atteindre l'âme, de révéler l'invisible et de transformer la vision du monde des individus. C'est dans cette optique que s'inscrit ce projet de recherche, né d'une double passion : celle du cinéma comme outil de transformation personnelle et celle de l'enseignement comme instrument d'épanouissement. À cette intersection de ces deux dimensions, une réflexion s'est construite sur le potentiel du cinéma comme outil pédagogique sensible, particulièrement pertinent dans le contexte actuel où le bien-être des adolescents devient une préoccupation centrale du milieu éducatif (Bergeron et al. 2022).

Cette recherche s'enracine dans plus d'une décennie d'expériences en enseignement des arts au secondaire, où j'ai pu observer comment la création cinématographique permet aux élèves d'explorer leur identité, d'exprimer leurs émotions et de développer leur conscience de soi. En effet, au fil des années, j'ai constaté que l'expérience du cinéma atténue l'anxiété chez mes élèves.

#### **1.2 Contexte de la recherche**

Partant de cette réflexion personnelle et de mon expérience professionnelle, il m'apparaît essentiel de replacer ce projet de recherche dans un contexte social plus large, en m'intéressant d'abord aux enjeux liés à la santé mentale des adolescents en milieu scolaire.

### 1.2.1 La santé mentale des jeunes en milieux scolaires: enjeux et pistes de solutions

Entre 2010 et 2023, il y a eu augmentation de troubles mentaux confirmés par des professionnels de la santé chez les élèves du secondaire. L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) a été réalisée auprès de 70 825 jeunes dans 483 écoles publiques ou privées, francophones ou anglophones, réparties partout au Québec (Boucher et Tremblay, 2024). Une multitude de thèmes sont abordés dans cette enquête, dont les troubles alimentaires, la dépression et l'anxiété. Ce qu'on apprend dans cette troisième édition de l'investigation, réalisée auparavant en 2010 puis en 2016, c'est que le niveau d'élèves vivant avec un trouble anxieux a doublé de 2010 à 2023, passant de 9% à 20%. Une autre étude menée en 2022 par Bergeron, Bourassa, Généreux, Goupil, Lemelin Noël et Paradis sur la santé psychologique des jeunes de 12 à 25 ans, révèle que quatre jeunes sur dix présentent des signes d'anxiété ou de dépression, dont 39 % proviennent de milieux scolaires privés. Face à ce constat, on comprend l'importance, pour le système éducatif, de s'adapter à cette réalité et de poser des gestes pour y remédier. Je suis d'avis qu'offrir aux élèves des espaces où ils peuvent exprimer leurs émotions à travers des récits de vie est une façon d'atténuer l'anxiété des adolescents.

L'étude de Bergeron et al. (2022) propose plusieurs pistes de solutions, dont la création d'environnements scolaires et communautaires favorisant le mieux-être, la bienveillance et le renforcement du lien de confiance entre jeunes et adultes. Parmi leurs recommandations figure également la mise en œuvre d'actions visant à prévenir les troubles mentaux. Certains cours actuellement prescrits dans le PFEQ (2007) au secondaire, dont les cours d'art ou de citoyenneté et culture québécoise (CCQ), semblent mieux répondre à ces besoins, car ils offrent aux élèves un espace de partage et de discussion leur permettant d'exprimer leurs ressentis. Malgré cela, l'école consacre encore trop peu de temps et de ressources à la prévention de l'anxiété juvénile, que ce soit en déployant davantage de techniciens en éducation spécialisés dans l'ensemble des établissements scolaires ou en intégrant plus largement les cours d'arts et de CCQ dans la structure curriculaire, afin de favoriser la création d'espaces de partage et d'expression (Bergeron et al., 2022). Bien qu'il existe des programmes de prévention dans le milieu scolaire, ceux-ci demeurent limités dans leur déploiement à grande échelle (Lane et al., 2022). De plus, même si les lieux d'expression, dont ceux pouvant être accessibles dans les cours de CCQ, ont bénéfiques pour le bien-être des jeunes, ils ne paraissent pas être une priorité pour l'école en général. C'est pourquoi il m'apparaît crucial de réfléchir aux moyens d'offrir aux élèves des outils et des plateformes d'expression leur permettant de nommer et de comprendre ce qu'ils ressentent.

### 1.2.2 Promouvoir le mieux-être par l'expression artistique et cinématographique

En résonance avec la problématique abordée précédemment, je m'interroge sur le concept de mieux-être. Selon le Larousse (s.d.), le mieux-être correspond à une amélioration des conditions de vie matérielles ou à une situation meilleure. Mes lectures et mes recherches sur les enjeux qui traversent ma pratique me ramènent constamment au concept de mieux-être. On peut observer que ce concept est souvent vulgarisé sur les réseaux sociaux où il est réduit à une simple forme « d'art de vivre », c'est-à-dire, selon Le Robert (s.d.), à un moyen de profiter des plaisirs de la vie. Comment cette conception du mieux-être, c'est-à-dire celle d'aspirer à une situation meilleure, peut-elle alors se transposer dans le contexte de la classe d'art et, plus spécifiquement, dans un projet de cinéma?

La promotion du mieux-être des élèves, visant à favoriser l'épanouissement de leur plein potentiel, représente, à mes yeux, une responsabilité collective qui incombe à la communauté, aux parents, à la famille, et, bien entendu, à l'école. À l'échelle du Canada, plus précisément au Nouveau-Brunswick, la notion de mieux-être constitue un sujet d'étude dans le programme du ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance, et ce, depuis 2006. Selon Le Rapport final du comité spécial du mieux-être de la province (MENB, 2011), le mieux-être se définit comme étant un « processus continu qui améliore l'équilibre émotionnel, mental, physique, social et spirituel des personnes; leur permet de réaliser et de maintenir leur potentiel personnel et leur contribution à leur collectivité » (p.19).

Plus proche de nous, le chapitre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2007) consacré au cours d'arts et multimédia mentionne que le développement global de l'élève sollicite sa créativité, son esprit critique et son expression personnelle. À travers les activités artistiques, l'élève développe des compétences qui touchent autant à l'affirmation de soi qu'à la compréhension et à l'appréciation de la diversité culturelle :

Leur intérêt sera d'autant plus vif qu'on leur proposera des situations laissant une large place à l'initiative de chacun selon ses affinités et ses capacités, et qu'ils seront invités à s'engager dans l'élaboration concrète d'une activité ou d'un projet en arts. Ils pourront ainsi mieux prendre conscience des effets d'une pratique artistique sur leur vie et construire leur rapport à l'art et à la culture. (p. 2)

Bien qu'il montre un intérêt croissant pour la promotion de la santé mentale et la réduction de sa stigmatisation, le ministère de l'Éducation n'a pas encore intégré de mesures spécifiques à ce sujet dans le cursus scolaire. Il convient toutefois de saluer certaines initiatives locales, telles que le guide pour les

écoles primaires et secondaires *École en santé* (2005), faisant la promotion d'un environnement sain favorisant le bien-être et de la réussite scolaire des élèves. S'ajoutent à ces publications des initiatives issues du milieu scolaire, dont l'introduction de pratiques de pleine conscience visant à réduire le stress et à améliorer la concentration des élèves. C'est le cas au Collège Notre-Dame de Sherbrooke, où un espace dédié à cette fin, nommé « L'Anrage », a été mis en place. Cette initiative, portée par une psychoéducatrice de l'école, n'est toutefois pas officiellement reliée au ministère de l'Éducation. Mentionnons que, pour souligner l'excellence de ce projet, la Fédération des établissements privés (FEFP) a attribué au Collège Notre-Dame un prix de distinction dans la catégorie « innovation pédagogique » en 2018. Enfin, soulignons que le ministère de la famille a pour sa part publié, en 2014, le document *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec*, où l'on précise que « le développement global de l'élève concerne différents domaines : physique, moteur, affectif, social, cognitif et langagier de l'enfant, chacun influençant les autres et contribuant à l'épanouissement harmonieux. » (p.5)

Cependant, malgré le contenu des documents et la nature des projets traités antérieurement, les occasions offertes aux jeunes pour « respirer »: être à l'écoute de leurs ressentis et prendre du recul face à leur quotidien sont plutôt rare. De plus, à la lumière de mon expérience professionnelle et de mes réflexions dans le cadre de la présente recherche, il semble évident que la place accordée au mieux-être dans les programmes officiels québécois est insuffisante. Face au besoin croissant de mieux-être chez les jeunes, il devient essentiel de leur offrir des espaces d'introspection. Le cours d'art constitue à cet égard un lieu privilégié, car il permet non seulement de s'engager dans des projets personnels et sensibles, mais aussi de solliciter notre capacité intuitive à interpréter le monde, favorisant une compréhension expérientielle plutôt que purement conceptuelle de nous-mêmes et de notre environnement. Les propos suivants du philosophe américain John Dewey, vont dans ce sens, en montrant comment l'expérience vécue et la rencontre avec une œuvre, avec l'art, forment une prise de conscience :

L'art est la preuve vivante et concrète que l'homme est capable de restaurer consciemment, et donc sur le plan de la signification, l'union des sens, du besoin, de l'impulsion et de l'action qui caractérise l'être vivant. L'intervention de la conscience vient y ajouter la régulation, le pouvoir de sélection et la réorganisation. Elle introduit donc dans les arts une variation infinie. (Dewey, p.65)

À l'école, la création de liens authentiques avec les élèves est souvent présentée comme une condition essentielle à leur épanouissement (Birrell, Barrett, Oliver, Nguyen, Ewing, Anderson et Teesson, 2024). La quête de mieux-être ne se substitue pas aux apprentissages fondamentaux : elle en constitue un soutien

indispensable. Un élève envahi par l'anxiété se trouve moins disponible pour apprendre ; il importe donc de l'accompagner dans la reconnaissance, la compréhension et l'expression de ses émotions. Offrir des outils pour apprivoiser cette « bête » qu'est l'anxiété pourrait ainsi contribuer à son mieux-être et, indirectement, à sa réussite.

### 1.2.3 La création cinématographique pour nourrir de manière féconde la quête de sens<sup>1</sup> des élèves

Mon expérience en enseignement du cinéma au secondaire m'a permis de constater que la création de films en classe, particulièrement à travers des récits de vie, offre aux jeunes un espace d'expression particulièrement fécond sur le plan de la liberté et de la profondeur de réflexion.

La cinéaste franco-belge Agnès Varda, dans son processus de création documentaire, effectue une recherche sur l'époque, la vie de ses voisins, de ses amis et collègues, mais surtout à propos d'elle, de sa vision artistique, de sa démarche et de ses aspirations en tant que femme. Il y a dans cette quête un regard sur sa vie, une autobiographie réparatrice où on la sent faire la paix avec ses souvenirs et ses choix.

C'est à la suite du visionnement d'un film de la cinéaste intitulé *d'Ulysse* (1982) que j'ai eu envie de créer un projet pédagogique qui rapprocherait sa démarche au projet *Mots d'ados* de l'artiste français Irvin Anneix. Son travail, composé de courtes capsules vidéos intitulées *Cher futur moi*, avait tout d'abord capté mon attention pour le choix du format du journal intime vidéo grâce auquel les jeunes étaient invités à confier leurs aspirations et leurs peurs au regard de leurs « moi futur ». Dans le cadre de cette démarche de création et dans le but de réaliser des courts-métrages, j'ai demandé aux élèves de fouiller dans leurs archives photo et vidéo dans le but de se questionner sur leurs manières de concevoir leur passé ou leur avenir. Une telle démarche à couleur autobiographique entre en résonance avec les genres du journal intimiste d'Anneix et du documentaire de Varda.

Ces multiples images d'archives personnelles, transposées à la classe d'art, deviennent, pour les jeunes, un élément déclencheur pour exprimer leur vision du monde et c'est là où le projet prend tout son sens. À travers la démarche de réalisation de courts-métrages, les élèves peuvent explorer des thèmes

---

<sup>1</sup> Le concept de « quête de sens » sera précisé dans la section 2.3, où il est, entre autres choses, présenté à partir des travaux de Jeammet (2017) comme un processus cognitif, émotionnel et existentiel par lequel les jeunes cherchent à comprendre leur vécu, à se situer dans le monde et à construire leur identité

personnels en faisant preuve de grande vulnérabilité, surtout lorsqu'ils traversent des phases de leur vie marquées par l'incertitude identitaire. L'utilisation d'images personnelles – photographies ou vidéos – permet aux élèves d'évoquer leur quête de sens et de faire appel à des moments marquants de leur vie, tels que le passage de l'enfance à l'adolescence, la perte d'un proche, d'un animal. Parfois ils sollicitent tout simplement de nouvelles réflexions et apprentissages pour atteindre ce but. Un tel processus leur permet d'aborder de manière introspective des souvenirs et des émotions intimes, lesquels deviennent souvent matière première de leur projet.

Le fait de proposer une telle approche – centrée sur le récit personnel – s'aligne avec l'objectif général de cette recherche, qui est de comprendre comment un projet de création cinématographique en milieu scolaire peut favoriser le développement personnel et social d'élèves de quatrième secondaire, en mettant en lumière les dimensions introspective, émotionnelle et relationnelle de cette pratique artistique.

#### 1.2.4 L'enseignement du cinéma dans les écoles au Québec

Bien que le cinéma constitue un médium puissant pour engager les jeunes dans une réflexion sur eux-mêmes, il demeure peu intégré dans les programmes scolaires au Québec. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ, 2007) reconnaît pourtant l'importance de développer des compétences liées à la création artistique, à l'expression de soi et à l'analyse critique des médias. Toutefois, le cinéma reste largement absent du curriculum officiel. Or, utilisé comme moteur de création à travers le récit de vie, il pourrait contribuer de manière significative à la connaissance de soi des élèves, au développement de leur pensée critique et à l'émergence d'une citoyenneté sensible au monde qui les entoure.

Les enseignant·e·s désireux d'intégrer cette forme d'art dans leur pratique doivent souvent se former par eux-mêmes et concevoir leurs propres outils pédagogiques. Martin (2019) souligne que seules quelques écoles publiques offrent des cours de cinéma, et ce, principalement sous forme d'activités parascolaires. Tant Martin (2019) que Décarie (2011) déplorent le manque de place et de reconnaissance accordé au cinéma dans le programme scolaire, ainsi que l'absence de formation spécifique destinée aux enseignants. Ces constats invitent à repenser l'intégration du cinéma dans le cursus, particulièrement dans un contexte où les besoins en matière de santé mentale et de mieux-être des jeunes se font plus pressants.

Pour ma part, mon intérêt personnel pour le cinéma m'a conduite à m'autoformer et à concevoir du matériel pédagogique adapté au niveau secondaire. Enseignant en quatrième secondaire dans un cours d'arts et multimédia, j'ai pu introduire la création cinématographique grâce aux ressources offertes par

mon école privée. Mon expérience m'a montré que l'utilisation d'outils familiers pour les élèves, tels que le téléphone intelligent, facilite l'apprentissage et favorise l'autonomie dans des projets d'envergure. Cette autonomie, essentielle à ce type de démarche, ouvre la voie à ce que les élèves puissent, à terme, réaliser leurs films de manière indépendante avec les ressources dont ils disposent à la maison.

#### 1.2.5 Jeunesse actuelle, médias autobiographiques et pédagogie de la corporéité en classe d'art

Aujourd'hui, presque tous les adolescent·es possèdent un téléphone avec caméra, y compris mes élèves de 16 ans. Depuis octobre 2023, une directive du ministre de l'Éducation restreint l'usage des communications électroniques dans les écoles. Jusqu'ici, les cellulaires ne devaient être utilisés qu'à des fins pédagogiques en classe. Selon le Cabinet du ministre de l'Éducation (2024), dès la rentrée 2025, l'usage du cellulaire, des écouteurs et des appareils mobiles personnels a été interdit du début à la fin des cours, y compris pendant les pauses et le dîner, et ce, sur l'ensemble du terrain des écoles publiques et privées ». Pour ce faire, on mentionne s'appuyer sur de récentes études de l'UNESCO (2023) mettant en garde contre les effets néfastes des technologies, découlant notamment de leur usage excessif, et ce, malgré leur potentiel éducatif. Pour ma part, en tant que pédagogue, j'ai choisi, pour enseigner le cinéma, de tirer profit de l'engouement pour les médias mobiles chez les jeunes. Il faut savoir que, puisque mon projet de création cinématographique allait se dérouler sur le terrain de janvier à mai 2023, soit avant l'entrée en vigueur des mesures restrictives concernant les technologies mobiles, j'ai pu utiliser ces outils sans contraintes.

Dans le cadre de mes cours d'art et multimédia axé sur la création cinématographique, mes élèves travaillent notamment à partir d'archives personnelles emmagasinées dans leurs téléphones intelligents. Ceux-ci peuvent donner accès à une banque d'images et de vidéos intimes, colligée par les élèves pour retracer des moments marquants de leur histoire personnelle. À travers ces images qu'ils génèrent et sélectionnent, ils se mettent en scène en créant une nouvelle version d'eux-mêmes, cherchant à projeter une image positive (Lachance, 2017). Quand ils n'y parviennent pas, ils recourent à des logiciels de retouche, comme Photoshop ou des filtres sur les réseaux sociaux.

L'utilisation des photos et des réseaux sociaux chez les adolescents constitue un moyen pour eux de construire et de contrôler leur image de soi ; leur quête identitaire et les transformations de leur style et de leur image sont étroitement liées, comme Lachance le constate dans ses travaux :

La manipulation de photos et de vidéos de soi participe à l'appropriation de l'image de son corps. Elle joue en ce sens un rôle comparable au style vestimentaire. En considérant que photos et vidéos sont les cartes de visite du sujet dans le cyberspace et que les vêtements jouent le même rôle dans les relations *de visu*, il est en effet possible de voir ces deux exemples comme des phénomènes apparentés, qui se déploient cependant dans des contextes distincts que l'on nomme maladroitement « réel » et « virtuel ». Dans les deux cas, il s'agit de tester des formes diversifiées de présentation de soi selon les réponses des autres.(p.32)

Prenant appui sur Bationo et Zouinar (2009), Lachance rappelle que, dans cette démarche d'appropriation de son corps, l'essentiel ne repose pas sur le contenu des images, mais bien sur les processus de remémoration et d'interaction qu'elles impliquent et suscitent. Selon lui, il faut interroger ce qui s'est passé avant et après la création de ce contenu. Cela peut faire écho à des thèmes reliés à l'authenticité et à l'expression individuelle qui sont particulièrement pertinents dans le cadre de l'enseignement des arts visuels ou du cinéma au secondaire.

Dans cet esprit, mon objectif dans ce projet de recherche est d'aider mes élèves à exprimer leurs ressentis et leur vision d'eux-mêmes à travers la création de courts-métrages, en faisant appel à une pédagogie sensible qui conçoit l'enseignement du cinéma comme outil privilégié pour l'introspection, la narration de soi et le mieux-être. Cette posture pédagogique accorde une place centrale , aux émotions, aux ressentis corporels et à l'expérience vécue des élèves, envisagés comme leviers essentiels du développement personnel et de l'apprentissage en contexte artistique. De plus, elle reconnaît l'importance de créer un espace bienveillant et sécuritaire, au sein duquel les jeunes peuvent se raconter, se découvrir et se transformer, en mobilisant leur sensibilité dans un processus de création axé sur l'expression authentique de soi.

Cette attention portée à l'expérience vécue, à la sensibilité et au corps entre en résonance avec plusieurs courants actuels en éducation qui reconnaissent le rôle du corps et des émotions dans les processus d'apprentissage, notamment ceux regroupés sous les notions d'*embodied pedagogy* ou d'*embodied learning* (Ng, 2018 ; Bhattacharya et Wong, 2018). Bien que ces perspectives aient nourri ma réflexion comme enseignante et chercheuse, j'ai choisi de ne pas en reprendre explicitement l'appellation, afin de demeurer fidèle à une posture pédagogique sensible, incarnée et relationnelle, dans laquelle le vécu émotionnel des élèves est pensé en étroite résonance avec leurs préoccupations existentielles propres à l'adolescence. Dans ce contexte, la pédagogie sensible — qui sera approfondie au chapitre suivant — apparaît comme une manière d'habiter ces principes dans le champ de l'éducation artistique, en

privilégiant l'introspection, le récit de soi et la quête de sens plutôt que l'adhésion à un cadre conceptuel prédéfini.

### 1.3 Questions et objectifs de recherche

Dans ce chapitre, j'ai abordé l'enseignement du cinéma en classe d'art sous différents angles, de manière à l'envisager en termes de support pour la création, d'expression personnelle et de mieux-être d'élèves du secondaire. De plus, différents enjeux et défis ont été traités, dont celui de l'intégration de l'enseignement du cinéma dans le système scolaire québécois.

À la suite de cet état des lieux et des réflexions qui en découlent, cette recherche a comme objectif principal d'observer comment la pratique cinématographique en contexte scolaire peut constituer un espace privilégié d'épanouissement personnel et de construction identitaire pour les adolescents de quatrième secondaire, en révélant et en nourrissant leurs capacités d'introspection, d'expression émotionnelle et d'affirmation de soi.

En ce qui a trait à la question principale de cette recherche, celle-ci est formulée de la manière suivante :

Question principale :

Comment la création cinématographique mobilisant la pédagogie sensible et les récits de vie en classe d'art favorise-t-elle l'épanouissement personnel et la construction identitaire des élèves de quatrième secondaire dans une perspective de mieux-être?

Questions secondaires :

1. Comment les processus créatifs cinématographiques et les démarches pédagogiques sensibles facilitent-ils le développement des capacités d'introspection chez les adolescents?
2. Comment l'affirmation de soi à travers les récits de vie cinématographiques participe-t-elle au développement d'un sentiment de mieux-être et d'accomplissement personnel ?

À la lumière de ces questions, cette recherche se propose d'accompagner des élèves de quatrième secondaire dans une démarche de création cinématographique autobiographique, puis d'interpréter les retombées de cette expérience sur leur mieux-être personnel et social. L'étude s'appuiera sur une méthodologie qualitative combinant des entrevues semi-dirigées et des questionnaires permettant de recueillir la parole authentique des adolescents sur leur vécu.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre vise à définir les concepts clés qui structurent cette recherche : **mieux-être, pédagogie sensible, et récit de vie**. Dans un cadre éducatif, ces concepts ont été étudiés pour mieux comprendre comment la création artistique et cinématographique menée avec les élèves peut contribuer à améliorer leur bien-être. L'objectif est d'élaborer une définition claire de ces concepts, en mobilisant des références théoriques, des travaux de recherche pertinents et en me permettant d'établir des liens avec l'expérience du cinéma dans ma pratique.

#### 2.1 Le mieux-être comme processus évolutif par l'expérience de l'art

Le concept de mieux-être s'inscrit dans une approche holistique de la santé, englobant plusieurs dimensions de la vie d'un individu. Selon le Rapport du Comité spécial du mieux-être du Nouveau-Brunswick (2008), le mieux-être se définit comme un « processus continu d'amélioration de l'équilibre émotionnel, mental, physique, social et spirituel (p.19). » Ce processus requiert l'engagement actif des individus dans la gestion de leur bien-être et dans la recherche d'un équilibre optimal dans ces différentes dimensions.

Dans le contexte éducatif, le mieux-être est souvent considéré comme un état psychologique favorable aux apprentissages et à l'épanouissement personnel (Massé, 2006). Les élèves qui vivent un sentiment de mieux-être sont plus enclins à s'investir dans leur apprentissage et à développer des compétences sociales et émotionnelles (Deci et Ryan, 2000). En conduisant des projets artistiques, notamment cinématographiques, les enseignants peuvent créer un environnement propice à l'expression émotionnelle des élèves, favorisant ainsi leur mieux-être.

Dans son ouvrage *L'intelligence de l'art* (2023), Danielle Boutet, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Rimouski, aborde la fonction existentielle de l'art, en se focalisant particulièrement sur l'expérience artistique. Sa réflexion, qui rejoint les préoccupations de cette étude sur les bienfaits du cinéma en classe, explore la dimension phénoménologique de l'expérience artistique et s'interroge sur les fonctions profondes de l'art. Dès l'introduction, Boutet pose la question « Et si l'art pouvait sauver le monde? » (2023, p. 1), renvoyant ainsi à une démarche axée sur la transformation sociale qui passe de ce fait par une réflexion personnelle. Elle examine les effets de l'art par le biais de

l'introspection, que ce soit à travers le processus créatif ou l'appréciation des œuvres, et met en lumière le pouvoir transformateur de l'art, tant sur le plan individuel que collectif. Boutet soutient que l'art a longtemps été reconnu pour sa capacité à émouvoir, à susciter des réactions et à provoquer des questionnements. Pour certains artistes, observe Boutet (2023), l'art constitue un mode de communication dépassant le cadre des mots. Elle explique que l'extériorisation des contenus mentaux et émotionnels permet de prendre conscience et de maîtriser ces ressentis (p. 39).

Dans cette optique, la création d'un film en classe pourrait offrir aux élèves une opportunité similaire, leur permettant de mieux comprendre et d'exprimer leurs émotions à travers l'analyse de leur expérience créative et du court-métrage réalisé. Boutet souligne également que les processus de création et de réception artistiques permettent de vivre une expérience humaine extraordinaire, dans le sens qu'elle touche à la fois les dimensions sensibles, émotionnelles et intellectuelles (Boutet, 2023, p. 43). Cette réflexion rejette la pensée de Dewey (1934), pour qui perception et action sont étroitement liées au moment d'une expérience artistique forte. Il note que « la main et l'œil, dans une expérience esthétique, ne sont que des instruments par lesquels l'être vivant, dans son ensemble, agit » (Dewey, 1934, p. 105). L'expression artistique devient ainsi émotionnelle et guidée par un objectif.

Dans le contexte de l'enseignement des arts, on pourrait avancer que ce processus contribue au mieux-être des élèves à travers divers aspects, comme le plaisir de créer, la découverte de leur potentiel, la collaboration, l'affirmation de leurs idées ou encore l'expression authentique de leur vécu. Ces valeurs et bénéfices issus de la pratique artistique représenteraient les éléments clés favorisant le développement du mieux-être personnel, perçu comme étant lié à une quête de sens.

## 2.2 La pédagogie sensible et holistique

Cette section du chapitre sur le cadre conceptuel a pour objectif de circonscrire le concept de pédagogie sensible. Après avoir retracé l'évolution du terme « sensible », le texte situe la pédagogie sensible au regard du courant humaniste et de l'éducation holistique. S'ensuit l'exploration des caractéristiques de la pédagogie sensible relatives à l'importance des émotions et du vécu des élèves ainsi qu'une définition personnelle de cette pédagogie permettant de conclure cette section.

### 2.2.1 Le « sensible » comme concept

Le concept de « sensible » trouve ses racines dans la philosophie antique et moderne. Aristote, dans son traité *De l'âme*, considère le sensible comme une condition fondamentale de la connaissance. À la différence de Platon, la sensation, selon lui, constitue l'acte par lequel le sensible et le sentant se rencontrent, créant ainsi une connaissance immédiate et directe du monde. Plus proche de nous, cette conception se prolonge dans l'approche avancée par Merleau-Ponty (1945), philosophe phénoménologue du XXe siècle. En effet, selon la perspective qu'il propose, le sensible ne se réduit pas à une simple perception physique, mais est envisagé en tant que relation charnelle entre le corps et le monde. Merleau-Ponty met en avant l'idée que le corps est le point d'ancre de la perception et que l'expérience vécue est centrale dans la construction de la connaissance et de l'identité. Une telle vision soutient l'idée que l'apprentissage et la création sont profondément ancrés dans l'expérience sensorielle et émotionnelle, dans le cas qui concerne cette recherche, il s'agit principalement de celle de l'élève, mais aussi celle de l'enseignante en art.

### 2.2.2 La pédagogie sensible dans le contexte élargi de l'éducation

En ce qui a trait plus précisément au monde de l'éducation, la pédagogie sensible s'inscrit dans le courant de la pédagogie humaniste. Ce courant accorde une place prépondérante à l'engagement émotionnel, à la dimension affective et à l'expérience personnelle dans le processus d'apprentissage. Des éducateurs et philosophes, tels que Rogers (1951) et Dewey (1934), ont contribué à fonder cette approche en insistant sur l'importance d'appréhender et d'engager l'apprenant dans sa globalité. À titre d'illustration, pour Rogers, une éducation efficace doit faire appel à la fois aux émotions et à l'intelligence de l'élève pour permettre un apprentissage durable et signifiant. Dewey, quant à lui, conçoit le processus d'apprentissage en tant qu'interaction entre l'élève et son environnement, où l'expérience sensorielle et émotionnelle joue un rôle essentiel :

L'acte de production qui est motivé par l'intention de produire quelque chose qui soit apprécié dans l'expérience immédiate de perception a des qualités que ne possède pas une activité spontanée ou non contrôlée. L'artiste lui-même joue le rôle de la personne qui perçoit alors même qu'il œuvre. (Dewey, 2005, p.101)

### 2.2.3 L'éducation holistique en particulier

Cette vision humaniste entre en résonance avec celle de l'éducation holistique axée sur l'intégration de l'ensemble des dimensions du développement de l'élève: physique, émotionnel, intellectuel, culturel et

spirituel. Dans cette foulée, mentionnons que, selon Miller et al. (2018), figure de proue de l'éducation holistique à l'échelle internationale, cette approche vise à « éduquer l'enfant dans sa totalité – corps, esprit et âme » (p. 24). Concernant le système éducatif québécois, bien que cette approche soit peu répandue, certains chercheurs orientent leurs travaux en ce sens. C'est le cas de Boelen, professeure associée au Département de l'éducation de l'université de Trois-Rivières (UQTR), qui a exploré cette pédagogie dans sa thèse (2022), où elle s'intéresse à l'intégration de la spiritualité en éducation. Selon elle, la prise en compte du cheminement spirituel des élèves favorise leur sentiment d'appartenance et leur engagement citoyen, tout en ayant un impact positif sur leur bien-être et leurs apprentissages. Cette approche semble particulièrement pertinente pour l'enseignement artistique où l'art est employé comme moyen pour favoriser le développement de l'introspection et de l'expression personnelle de l'élève. Enfin, toujours dans en ce qui a trait à l'éducation holistique, des penseurs comme Steiner (1995) ont insisté sur le potentiel de l'éducation artistique pour permettre aux jeunes de se développer en tant que citoyens libres et autonomes.

Ce type d'approches éducatives, qui valorise la sensibilité et l'expression individuelle, est, de mon point de vue, fondamental pour répondre aux besoins des jeunes dans leur quête d'émancipation et de bien-être. Dans la perspective d'une éducation artistique holistique, la création cinématographique engage les élèves dans un processus où ils doivent mobiliser tant leurs connaissances techniques que celles axées sur l'exploration de leur intérieurité. Cette combinaison contribue à renforcer leur sentiment de mieux-être global en intégrant les différentes dimensions de leur expérience et en leur offrant un espace pour s'exprimer de manière authentique.

#### 2.2.4 La pédagogie sensible: ce qui la distingue de la pédagogie holistique

Quoique l'éducation holistique soit inspirante, elle ne semble pas se concentrer suffisamment sur le rôle fondamental des émotions et des sensations, sur l'expérience vécue et la construction identitaire de l'élève. Dans un tel contexte, l'appellation de « pédagogie sensible » m'apparaît plus juste pour nommer les démarches et les approches mises de l'avant dans la présente recherche. Mais avant de proposer ma définition personnelle de cette pédagogie, il importe de circonscrire le sens de chacun des termes.

Concernant le terme de « sensible », rappelons en premier son évolution dans l'histoire de la philosophie telle qu'évoquée en amorce de la présente section du chapitre portant sur le cadre conceptuel. Il a alors été question de l'enracinement du concept dans la philosophie d'Aristote, puis du prolongement offert

par celle de Merleau-Ponty, ce dernier soulignant l'importance de la perception et de l'expérience corporelle comme fondements de la connaissance et de l'identité. Il était alors davantage question du « sensible », moins comme adjectif que comme nom commun. Cela étant dit, puisque j'utilise le terme surtout comme adjectif dans la présente recherche, comment peut-on le définir? Ce terme, dérivé du latin *sensibilis* qui signifie « percevoir » (Larousse), se réfère à plusieurs niveaux sémantiques. Il peut, entre autres choses, renvoyer à ce qui réagit à de légères stimulations (ex.: un appareil de mesure sensible), à ce qui est apte à ressentir des sensations ou des émotions (ex.: avoir une oreille sensible). De plus, ce terme peut correspondre à ce qui peut être perçu par les sens, c'est-à-dire ce qui est concret et tangible (ex. : le monde sensible), ces deux dernières significations du terme faisant écho à l'approche développée par Merleau-Ponty.

Si l'on tisse des liens plus étroits avec la présente recherche, le terme « sensible » se rapporte à ce qui peut être perçu par les sens ou ressenti émotionnellement, reflétant une approche où l'expérience sensorielle et corporelle joue un rôle essentiel dans les démarches de création et d'apprentissage ainsi que dans la construction de l'identité de l'élève. Le concept de « pédagogie », quant à lui, correspond, selon Gaillot (2021) à la réflexion sur l'acte éducatif et ses finalités, à une théorisation générale de l'éducation ou à l'étude des aspects relationnels de la situation éducative. De plus, en enseignement des arts, la pédagogie correspond à l'esprit général qui sert à l'élaboration du cours. Elle se distingue de la didactique qui, selon Legendre (2005), se réfère à une « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (p. 403). Vu ce qui précède, et en lien avec cette recherche, le concept de pédagogie se rapporte surtout aux dimensions relationnelles de la situation éducative ainsi qu'à la disposition d'esprit qui guide l'élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage en classe d'art.

Bien que la pédagogie holistique et la pédagogie sensible partagent certaines affinités — notamment leur attention portée à la globalité de l'élève et à l'intégration des dimensions émotionnelles, cognitives et sociales —, elles se distinguent par leur ancrage et leur finalité. La pédagogie holistique, telle que définie par Miller et al. (2018), vise à éduquer l'élève dans sa totalité, en intégrant corps, esprit et âme dans une perspective de développement global. Elle s'inscrit dans une vision philosophique large de l'éducation, souvent teintée de spiritualité, et cherche à harmoniser les différentes dimensions de l'être.

La pédagogie sensible, quant à elle, telle que je la conçois dans le cadre de cette recherche, se distingue par son enracinement dans l'expérience vécue, dans le rapport au corps, aux émotions et à la perception sensorielle. Elle accorde une place centrale à la subjectivité de l'élève, à sa capacité de ressentir, de s'exprimer et de se raconter à travers des démarches créatives.

Pédagogies holistique et sensible s'attarde toutes deux à la qualité de la relation élève-enseignant·e, à la différence que la pédagogie sensible accorde davantage d'importance à la création d'un espace d'expression authentique et à l'écoute fine des ressentis. Elle se veut une réponse concrète et incarnée aux besoins émotionnels des jeunes, en particulier dans des contextes éducatifs où la parole sensible des jeunes est souvent reléguée au second plan.

#### 2.2.5 La pédagogie sensible : une définition personnelle

Concernant la « pédagogie sensible », qui combine les deux termes précédents, mes recherches ont révélé que celle-ci est peu souvent définie par les auteurs. Cependant, certains l'évoquent ou s'y réfèrent indirectement, comme c'est le cas de Meirieu (1995) qui aborde la pédagogie en mettant en relief le rôle de la sensibilité, de l'expérience et de l'interaction émotionnelles comme éléments clés pour rendre l'apprentissage plus signifiant. Dans certains de ses ouvrages, comme *La pédagogie entre le dire et le faire* (1995), *L'école, mode d'emploi* (1985) ou *La pédagogie: Le devoir de résister* (2007), Meirieu aborde divers thèmes reliés à la pédagogie centrée sur l'expérience et la relation éducative, en convoquant l'esprit de ce en quoi consiste la pédagogie sensible à mes yeux, mais sans toutefois la définir clairement.

Dans la même foulée, d'autres auteurs se sont également penchés sur le concept de « pédagogie sensible » dans leurs travaux, comme c'est le cas de Brémond (2021) qui a exploré ce sujet dans son ouvrage *La pédagogie sensible: réflexion écosystémique sur l'accompagnement en formation*. Brémond est enseignante-rechercheuse spécialisée dans l'accompagnement individuel et collectif d'apprenants adultes. Son approche consiste à mettre l'accent sur les savoir-faire de l'enseignant et les limites du partage émotionnel dans un espace d'accompagnement auprès d'adultes. Elle se penche également sur les modalités d'accompagnement de groupes où l'autre est considéré comme un être sensible. Brémond, qui se décrit comme « étant » sensible, définit en quoi consiste une posture sensible au sein des différents rôles qu'elle joue. Elle évoque « une nouvelle figure émotionnelle » où « le mode d'engagement [se veut] "traversé" dans la relation d'accompagnement » (p. 130). Enfin, soulignons que, pour Brémond, les

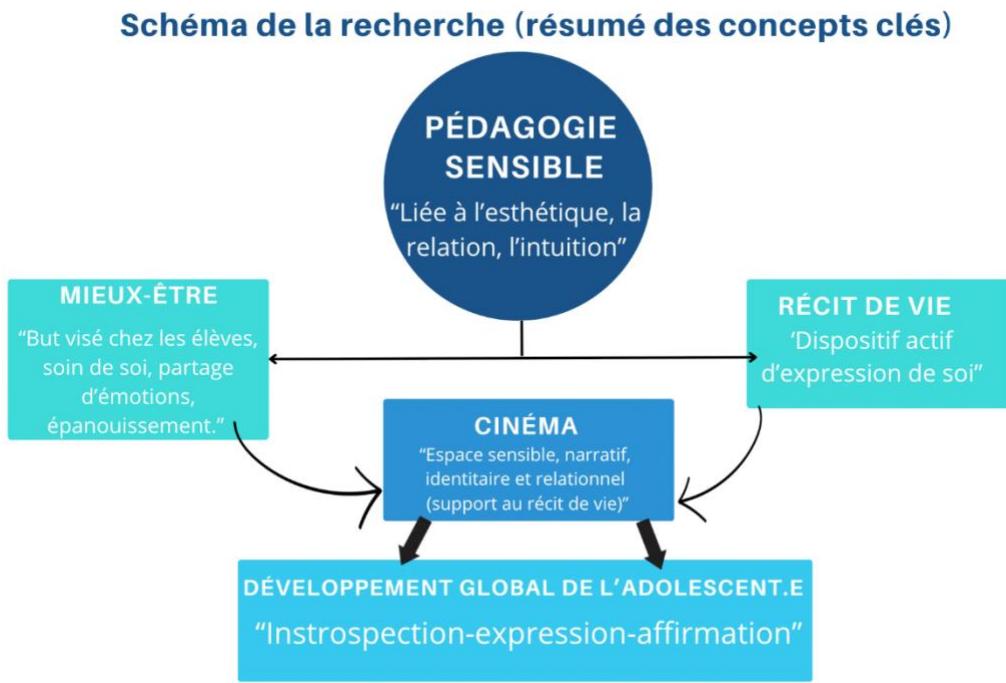
émotions et les sensations jouent un rôle actif dans la relation d'accompagnement, contribuant à la rendre plus humaine et personnalisée, et ce, en utilisant les émotions pour renforcer le lien entre les apprenants.

En approfondissant mes recherches sur le concept de pédagogie sensible, j'ai constaté non seulement qu'elle est peu souvent définie, mais qu'en outre, elle est rarement abordée dans les travaux éducatifs impliquant des adolescents. C'est pourquoi je propose ici ma propre définition de cette pédagogie. Car, même si l'éducation holistique résonne avec ma pratique, la pédagogie sensible telle que circonscrite dans les phrases qui suivent me semble plus proche de ma pratique enseignante réelle.

La pédagogie sensible auprès des adolescents peut être définie comme une approche éducative qui met l'accent sur la qualité des liens établis dans la relation pédagogique. Elle reconnaît le rôle fondamental du corps, des ressentis et de la perception sensorielle comme médiateurs de l'expérience éducative. Cette approche éducative globale vise à créer un environnement d'apprentissage et de création qui encourage l'introspection, l'expression de soi et l'acquisition de nouvelles connaissances, en intégrant le vécu et l'expérience émotionnelle et sensorielle des élèves. En valorisant la conscience de soi, la gestion émotionnelle et la capacité des adolescents à donner du sens à leur vécu, l'enseignant.e s'appuyant sur la pédagogie sensible les accompagne dans un processus d'apprentissage et de création tissé dans leur histoire personnelle, favorisant ainsi leur épanouissement et leur mieux-être. Le schéma suivant illustre les relations entre les principaux concepts mobilisés dans cette recherche ainsi que leur contribution à l'atteinte de l'objectif principal.

La pédagogie sensible, telle que définie ici, s'appuie sur la phénoménologie de l'expérience vécue (Merleau-Ponty, 1945), l'esthétique de l'expérience (Dewey, 1934/2005) et les fondements de la pédagogie humaniste et relationnelle (Rogers, 1951 ; Meirieu, 2007). Elle se situe également en continuité critique avec les approches holistiques de l'éducation (Miller et al., 2018), tout en proposant une mise en lumière spécifique du rôle des émotions, du corps et de la subjectivité dans les processus d'apprentissage et de mieux-être en classe d'art. Cette posture rejoint les travaux de Brémond (2021), qui conçoit la pédagogie sensible comme une démarche d'accompagnement attentive aux dimensions relationnelles, affectives et contextuelles de l'apprentissage, et inscrite dans une perspective écosystémique reconnaissant l'interdépendance entre les êtres, les milieux et les expériences vécues.

Tableau 2.1 Schéma de la recherche: résumé des concepts clés



Source: Julie Talbot, 2025

### 2.3 Quête de sens, image de soi et récit de vie

La figure de l'adolescent·e renvoie à la quête de sens qui l'anime et à la poursuite de ses réflexions sur le monde qui l'entoure. Comme mentionné précédemment, la quête de sens, selon Jeammet (2017), correspond à un processus cognitif, émotionnel et existentiel par lequel l'adolescent cherche à donner du sens à son vécu, à se situer dans le monde et à définir sa propre orientation. (...) par exemple l'échange avec l'autre, la transmission, la créativité ou encore l'accomplissement de ses potentialités » (p.21)

Cette quête peut être favorisée par des dispositifs pédagogiques spécifiques, notamment ceux inspirés de la philosophie pour enfants et adolescents (Lipman, 1977 ; Lenoir, 2016), qui envisagent la discussion philosophique comme un outil privilégié favorisant les prises de conscience et la distance critique face à son existence.

Abordant la construction identitaire sous l'angle des téléphones mobiles, Lachance (2017) met en évidence le rôle de l'image — notamment dans les environnements numériques — comme support pour la structuration identitaire chez les adolescent·e·s. À travers la captation de soi, ceux-ci élaborent une forme de «biographie en construction» (p. 27), révélant un processus de découverte de soi progressive révélé par l'image.

La quête de sens par le récit de vie trouve un écho fort dans l'œuvre d'Agnès Varda, qui fait du cinéma un espace de réflexion identitaire et existentielle. Dans *Les plages d'Agnès* (2010), transcription enrichie du film documentaire éponyme, Varda revisite sa mémoire en mêlant poésie visuelle et introspection sur son identité d'artiste. « Je me souviens avoir filmé ce moment comme on note un rêve » (p. 42), illustrant la manière dont le cinéma autobiographique devient un vecteur de lien à soi et au monde. En brouillant les frontières entre documentaire et fiction, Varda transforme la caméra en outil d'enquête personnelle – une forme de *cinéma-vérité* – qui rejoint la fonction du récit de vie comme moyen de construction et d'expression de soi.

Dans cette idée de relier le cinéma à soi et au monde, comme le fait Varda, cette image tirée d'un court-métrage d'une élève reflète ses états d'âme suite au passage de la COVID-19, période vécue difficilement par bon nombre d'adolescents.

Figure 2.1 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire.



Note : Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisé dans le cadre du cours d'arts et multimédia de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

#### 2.4 Le cinéma en tant qu'outil pédagogique pour favoriser les récits de vie

Le cinéma, en tant qu'art visuel et moyen narratif, présente un potentiel intéressant pour soutenir l'expression des ressentis chez les élèves. Lorsqu'il est mobilisé comme outil pédagogique, il peut contribuer au développement de compétences variées, notamment sur le plan technique (réalisation, montage), collaboratif et réflexif. Par ailleurs, certaines pratiques de création cinématographique

semblent ouvrir un espace d'introspection, dans lequel les élèves sont amenés à mettre en forme, de manière symbolique ou fictionnelle, des expériences personnelles et des émotions. Toutefois, ces effets apparaissent étroitement liés aux modalités d'accompagnement pédagogique, au cadre proposé et au degré d'engagement subjectif des élèves.

Le récit de vie peut être le moyen le plus utile pour comprendre les comportements d'une personne sur une période de temps assez longue. Étant donné que ce récit n'est pas une expérience de vie en elle-même, mais une représentation de celle-ci, on pourrait affirmer qu'à travers ce récit l'expérience s'organise et l'identité se forge et se réaffirme (Atkinson, 1998, p. 11-12). L'analyse des récits permet donc d'observer comment les individus, en faisant appel à la ressource temporelle et en se situant dans l'espace (Taylor & Wetherell, 1999, p. 39), construisent quotidiennement leur identité, comment il se « présentent » et comment ils se « représentent » (Dyer & Keller-Cohen, 2000, p. 283; Järvinen, 2003, p. 217). Raconter sa propre histoire aide donc à comprendre et à créer le sens de sa propre identité et contribue à la réalisation de celle-ci dans la relation avec autrui (Crossley, 2000, p. 528).

Dans le cadre de l'enseignement du cinéma, cette capacité des élèves à capturer et à raconter des fragments de leur propre vie devient un moyen d'introspection et de recherche identitaire. Dewey (1934) définit l'expérience artistique comme une forme de réconciliation émotionnelle, permettant aux individus de traiter leurs sentiments à travers la création : « L'expression artistique est émotionnelle et elle est guidée par un but » (Dewey, 1934, p. 105). Ce processus de création permet aux élèves de s'approprier leurs expériences émotionnelles et de les transformer en œuvres filmiques, contribuant ainsi à leur mieux-être et à leur développement personnel.

En résumé, le cinéma apparaît comme un outil pédagogique susceptible de conjuguer apprentissages techniques et introspection par le récit de vie. Cette double dimension semble favoriser l'expression de l'identité et des émotions chez les élèves, avec un impact potentiel sur leur développement personnel.

Le chapitre suivant expose la méthodologie mise en œuvre afin d'étudier comment, à travers la création cinématographique, les élèves mobilisent ce potentiel expressif et identitaire, dans le but de mieux comprendre les retombées de cette démarche sur leur expérience émotionnelle et scolaire. Cette posture descriptive-interprétative oriente l'ensemble des choix méthodologiques, notamment en ce qui concerne l'attention portée aux nuances relatives à l'expérience sensible des élèves durant leur démarche de création d'un court-métrage.

Le cadre conceptuel mobilisé dans cette recherche articule volontairement des références dites classiques et des travaux plus récents dans un esprit de complémentarité. Les auteurs fondateurs de la phénoménologie, de l'esthétique de l'expérience et de la pédagogie humaniste (Merleau-Ponty, Dewey, Rogers, Meirieu) offrent des assises conceptuelles durables pour penser le sensible, l'expérience vécue et la relation éducative, tandis que les recherches récentes en santé mentale, mieux-être et pédagogie incarnée (Bergeron et al., 2022 ; Hassani, 2024 ; Brémond, 2021) permettent d'actualiser ces fondements à la lumière des réalités adolescentes et scolaires contemporaines. Cette articulation vise ainsi à soutenir une compréhension à la fois située et approfondie des enjeux du mieux-être en classe d'art, en évitant une lecture strictement technocentré ou conjoncturelle des pratiques artistiques et éducatives.

## **CHAPITRE 3**

### **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Afin de répondre à l'objectif principal de cette recherche, qui consiste à comprendre comment la pratique cinématographique peut constituer un espace d'épanouissement personnel et de construction identitaire pour les adolescent·e·s, une approche méthodologique qualitative a été retenue. Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes: 1) Comment l'adoption d'une posture pédagogique sensible et la mobilisation du cinéma comme pratique artistique peuvent-elles favoriser l'introspection et l'expression émotionnelle chez les élèves? 2) En quoi le récit de vie, tel que déployé à travers la création cinématographique, peut-il contribuer à l'affirmation de soi et au mieux-être des jeunes?

Dans ce chapitre, j'aborderai la démarche méthodologique mise en place dans le but de répondre à ces questions de recherche. J'explorerai d'abord la notion de recherche qualitative interprétative par une posture d'enseignante chercheuse inspirée de la phénoménologie. Je poursuivrai avec l'approche méthodologique privilégiée en précisant les aspects qui sont les plus pertinents dans le cadre de ma recherche. J'enchaînerai en décrivant ma démarche d'échantillonnage, lors de mon projet de recherche, réalisé en classe, dans le contexte duquel des entrevues vidéo ont été réalisées. Ces captations ont par la suite été analysées dans le but d'en dégager le sens, celui qui se construit dans « l'expérience de recherche » (Miles et Huberman, 2003), dans une perspective d'analyse réflexive et émergente. Après avoir présenté cette démarche d'analyse, je brosserai sommairement le portrait de jeunes participant·e·s à l'étude. Il sera également question des modes de cueillette et d'analyse de données. Enfin, je terminerai ce chapitre portant sur l'approche méthodologique en abordant les enjeux éthiques liés à ce type de projet de recherche mené avec des sujets mineurs.

#### **3.1 Posture qualitative interprétative et phénoménologique**

La recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive. J'ai adopté une posture interprétative, centrée sur la compréhension des expériences vécues par les participant·e·s plutôt que sur la mesure des effets (Paillé et Mucchielli, 2021). Le choix de cette approche méthodologique est justifié par l'objectif de la présente recherche, visant à comprendre comment la création cinématographique en classe d'art peut contribuer au développement personnel et social des élèves du secondaire, en éclairant ses dimensions introspective, émotionnelle et relationnelle. Cette posture reconnaît que le processus

d'interprétation est influencé par l'expérience et les attentes de la chercheure, ce qui est en adéquation avec l'objectif de décrire et de comprendre des phénomènes complexes et subjectifs.

Enfin, parce qu'il est essentiel d'adopter une approche méthodologique où les élèves peuvent s'exprimer librement à propos de leurs vécus, émotions et réflexions personnelles, dans un contexte pédagogique sensible et introspectif, celle-ci s'inscrit dans une perspective phénoménologique (Merleau Ponty, 1945) et réflexive (Miles et Huberman, 2003; Tardif, 2012 ).

### 3.2 Sélection des participants et choix du lieu pour le projet

Les jeunes participant·e·s à la recherche étaient tous des élèves au collège Sainte-Anne de Lachine, école où j'enseignais depuis plus de 10 ans lorsque j'ai mené cette recherche. Il s'agit d'un établissement secondaire privé de l'ouest de l'île de Montréal, avec une clientèle assez privilégiée. Les élèves qui le fréquentent ont une plus grande accessibilité à la culture et à des outils technologiques variés.

Le projet de recherche a été mené auprès de deux groupes de 4e secondaires, totalisant environ 72 élèves. Ce choix de participant·e·s s'appuie sur plusieurs considérations méthodologiques. D'une part, mon intention d'adopter une approche pédagogique sensible, centrée sur l'écoute et les échanges, rendait pertinent d'intégrer mes propres élèves au processus de recherche. D'autre part, la relation de confiance et de qualité que j'avais développée avec eux au fil des mois offrait un cadre propice à des réflexions approfondies et à un dialogue continu.

De plus, ce choix d'échantillon m'obligeait à avoir un certain recul sur ma pratique pédagogique, me donnait la chance de pouvoir y faire quelques ajustements en cours de projet. En ce qui a trait au groupe d'élèves impliqués, leur nombre permettait une diversité suffisante de profils et de vécus, tout en assurant une faisabilité du projet de création cinématographique et la richesse des données recueillies.

### 3.3 Outils de collecte de données

Les données ont été recueillies à travers des entrevues vidéo semi-dirigées conduites avec les élèves participants dans le cadre d'un projet de court-métrage introspectif intitulé « *Maux d'ados/Mots d'ados* ». Les entretiens ont permis de recueillir des récits personnels portant sur des sujets et défis propres à l'adolescence, telle l'anxiété, et ce, en cohérence avec la problématique énoncée. La démarche d'analyse réflexive de la pratique enseignante a été utilisée pour identifier des éléments d'amélioration possible

dans les approches pédagogiques et pour mieux comprendre comment la création cinématographique, mobilisant la pédagogie sensible et les récits de vie et favorisant la construction identitaire des élèves dans une perspective de mieux-être. Les outils introspectifs employés pour la collecte de données comprennent également le portfolio web, incluant la carte mentale, le synopsis, les ateliers préparatoires, le court-métrage et un retour réflexif tiré de la phase finale du projet. L'utilisation de ces outils, typiquement qualitatifs, est axée sur la compréhension du vécu des élèves, de leurs perceptions et expériences subjectives.

Nous avons vu dans les chapitres précédents certains aspects reliés au récit de vie ayant motivé ce choix comme moyen privilégié pour mieux se comprendre. En effet, cette approche de création permet d'organiser l'expérience à travers les dimensions temporelles et spatiales. À caractère autobiographique, elle permet également de raconter sa propre histoire et, ainsi, de construire son identité et de donner du sens à son existence. C'est dans cette lignée que je voulais interpréter les résultats issus des entrevues semi-dirigées, mais aussi ceux reliés aux courts-métrages et aux journaux de bord, faisant office de récit d'une représentation personnelle de la vie des participant-e-s. Les données ont été recueillies à travers des entretiens vidéo menés avec les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, ciblant deux groupes d'élèves, et ce, dans le cadre d'un projet de court-métrage introspectif intitulé «*Maux d'ados/Mots d'ados : La Bête* ». Les entretiens ont permis de recueillir des récits personnels sur des sujets liés à la santé mentale et aux défis propres à l'adolescence, ce qui est cohérent avec la problématique énoncée.

### 3.4 Analyse thématique et interprétation

La présente recherche, fait appel à l'analyse thématique des données, telle que modélisée par Paillé et Mucchielli (2021) :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursifs des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou de divers types de documents (organisationnels, gouvernementaux, littéraires). (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 269)

Les données ont été analysées en suivant une démarche réflexive et émergente, telle que décrite par Miles et Huberman (2003), où le sens se construit progressivement à partir des expériences vécues et rapportées par les participant-e-s. Inspirée par la phénoménologie, cette approche privilégie une compréhension

approfondie des dynamiques individuelles et collectives, en mettant en lumière les perceptions subjectives des adolescent·e·s et leurs relations au processus cinématographique. Plus précisément, la démarche s'inscrit dans une phénoménologie descriptive-interprétative, qui conjugue la description fine de l'expérience vécue et son interprétation à partir des significations que les jeunes participant·es à la recherche lui attribuent.

Cette approche méthodologique vise à relater avec sensibilité les réactions émotionnelles des élèves face aux films. Elle offre une analyse nuancée de leurs interprétations personnelles à propos de contenus cinématographiques. En faisant ressortir le croisement de certains thèmes et en procédant au repérage de liens qui les unissent, il est ensuite possible d'en dégager le sens dans le but d'établir certains constats. L'analyse thématique permet, d'une certaine façon, une recherche plus sensible et authentique en accord avec l'expérience vécue des participant·e·s.

### 3.5 Transcription et citation des propos des élèves : choix méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche, j'ai compilé l'ensemble des verbatims et des témoignages des élèves dans un fichier maître Excel, lequel était directement associé aux questionnaires-formulaires numériques. Une fonction permet la retranscription instantanée des réponses des élèves aux questionnaires dans le fichier Excel maître. Il est alors simple de classer et en faire ressortir les mots-clés. Pour des raisons de fluidité et de clarté dans la présentation des résultats, les citations extraites de ce fichier maître n'ont pas été systématiquement référencées avec un renvoi spécifique. Les citations d'élèves présentées dans les chapitres suivants, sauf indication contraire, proviennent de cette source unique. Cette approche méthodologique vise à alléger le texte tout en préservant l'authenticité des témoignages recueillis. Les données brutes demeurent disponibles dans le fichier Excel maître pour d'éventuelles vérifications.

Ma posture de chercheure accorde une place centrale à la parole et au langage des adolescent·e·s, en tant qu'expression d'un code culturel qui leur est propre. Il importe à mes yeux de réserver la voix et la sensibilité de jeunes participant·e·s, tout en respectant les normes académiques, ce qui constitue un défi méthodologique et éthique. Les stratégies suivantes ont été mises en place pour maintenir un équilibre entre fidélité au langage adolescent et clarté de la communication, dont l'ajout d'une note explicative dès la première citation : « Les citations d'élèves sont transcrrites fidèlement afin de respecter la couleur de leur langage oral et la spontanéité de leurs propos. Seules les erreurs nuisant à la compréhension ont été corrigées. » Dans cette perspective, le langage oral, les anglicismes et les maladresses syntaxiques sont

conservés, à moins qu'une correction légère ne soit nécessaire pour assurer la compréhension. Ce choix éthique vise à ne pas modifier la parole adolescente, les énoncés des élèves sont alors accueillis dans leur forme authentique. Les dispositifs méthodologiques mis en place – notamment les entrevues vidéo semi-dirigées, les journaux de bord numériques et les retours réflexifs réalisés avec les élèves dans le cadre d'un projet de création cinématographique – témoignent de l'importance accordée à leur voix singulière.

Cette démarche s'inscrit dans une approche phénoménologique qui valorise l'expérience vécue sans en altérer la forme ni le sens. Dès les premières réflexions sur la mise en forme des citations, j'ai envisagé l'utilisation systématique du terme *[sic]* afin de répondre aux exigences de rigueur académique. En effet, comme le rappelle l'Office québécois de la langue française (2025), le mot latin *sic* (signifiant « ainsi »), utilisé en italique et entre crochets ou parenthèses, permet d'indiquer qu'une erreur ou une particularité du texte original a été conservée intentionnellement dans une citation. Toutefois, face à la fréquence et à la richesse des particularités langagières propres à l'adolescence – souvent perçues comme des « erreurs » par les adultes – j'ai choisi d'adopter une approche plus nuancée.

### 3.6 Procédures déontologiques

Puisque cette recherche s'est déroulée dans le cadre de mon travail d'enseignante au secondaire, un formulaire de consentement a été signé par chaque élève participant et envoyé aux parents puisque les élèves impliqués, d'âge mineur, ont été filmés et enregistrés. Ce formulaire a été approuvé par le comité éthique de l'UQAM ainsi que par ma directrice et ma codirectrice de recherche. Les élèves ont tous dû réaliser le projet, puisque cela fait partie du cours d'arts et multimédia, mais seules les images d'élèves ayant consenti à partager leurs créations et leurs opinions personnelles ont été utilisées lors de la recherche et de l'analyse des données. Tout élève pouvait mettre un terme à sa participation à l'étude durant ou après la remise des questionnaires ou des entrevues. Toutefois, il ou elle se devait de compléter le projet de court-métrage en respectant les critères d'évaluations, puisque ce projet de recherche était réalisé dans le cadre du cours, pour l'ensemble des élèves inscrits au profil « arts et multimédia ».

Comme précaution supplémentaire sur le plan éthique, mentionnons que les questionnaires des participant·e·s à l'étude ont été remplis à la fin de l'année scolaire, et ce, pour éviter que le besoin de plaire à l'enseignante n'entrave l'authenticité des réponses. Dans la même logique, les entrevues individuelles filmées ont elles aussi été réalisées suite à la fermeture des bulletins, pour ne pas influencer

le processus d'évaluation, mais également pour permettre une plus grande liberté d'expression chez l'élève.

L'utilisation de ressources pédagogiques à contenu sensible ont exigé une préparation rigoureuse et une communication transparente avec tous les acteurs impliqués. Dans ce projet, cette approche préventive a inclus l'information aux familles, la mise à disposition des ressources utilisées, la disponibilité pour répondre aux questions et l'accompagnement par une technicienne en éducation spécialisée. Sur le plan éthique, des formulaires de consentement ont été signés pour protéger les données personnelles et obtenir l'autorisation de diffusion des productions. Lors des présentations en classe, un encadrement attentif a permis de préserver le confort et la confiance des élèves, en tenant compte de leur sensibilité à l'image d'eux-mêmes.

### 3.7 Les étapes et les objectifs du projet de recherche

Mon projet de recherche, développé dans le cadre de ma maîtrise, s'inscrit dans une démarche introspective, inspirée par la pédagogie sensible et d'autres approches éducatives, telles que l'enseignement holistique. Dans l'objectif de placer l'élève au centre du récit et de mieux comprendre ses ressentis, émotions, et réflexions personnelles, j'ai mis en œuvre le projet de court-métrage intitulé « *Maux d'ados/Mots d'ados : La Bête* ». J'ai envisagé que le thème « la bête », choisi pour sa richesse et sa profondeur, puisse permettre aux élèves d'aborder des thématiques propres à l'adolescence, telles que l'amour, la perte, l'amitié ou encore la peur.

#### 3.7.1 Première phase: inspiration et réflexion

Pour lancer le projet, j'ai proposé aux élèves une sélection de courts-métrages abordant des thématiques liées à l'adolescence, dont *Le Vidéoclip* (2019) de Camille Poirier. Ces visionnements, axés sur l'appréciation esthétique, ont suscité des échanges profonds et personnels, préparant ainsi le terrain à la création de leurs propres œuvres.

Par la suite, je me suis inspirée du projet [Mots d'ados](#), de l'artiste français Irvin Anneix. Son travail, de courtes capsules vidéos intitulées [Cher futur moi](#), avait tout d'abord capté mon attention par le format journal intime vidéo, où les jeunes devaient confier leurs aspirations et leurs peurs à leurs « moi futurs ». Touchée par cette démarche transmédia centrée sur la voix des adolescents, j'ai établi un contact avec l'artiste, qui a accepté, lors de son passage à Montréal, de venir présenter son travail à mes élèves.

Cette rencontre a permis aux élèves de découvrir un artiste engagé qui place la sensibilité au cœur de sa démarche créative. Les échanges qui ont suivi ont révélé leur intérêt et leur émoi face à ce travail sensible, leur faisant saisir l'importance de la dimension émotionnelle dans le processus de création.

Enfin, cette phase d'inspiration a été suivie par la création d'une carte à idées conçue pour accompagner les élèves dans la préparation de leur court-métrage, en soutenant leur réflexion avant la réalisation.

### 3.7.2 Deuxième phase: travail d'écriture et développement du projet

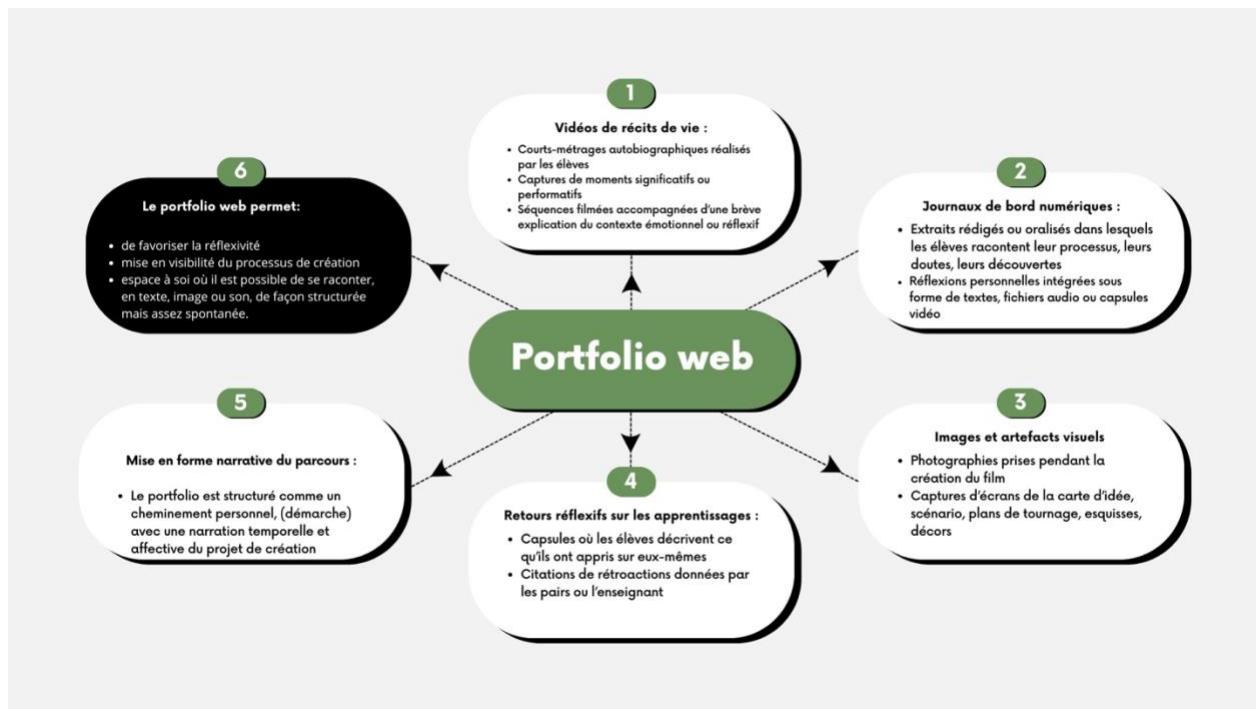
Le thème de « la bête » a émergé lors de la lecture d'une chronique de Nathalie Plaat, publiée dans *Le Devoir* en janvier 2023, où elle évoque la « bête en soi ». La psychologue clinicienne, autrice et enseignante y décrit cette bête comme étant celle qui incarne nos pertes, nos traumatismes, nos deuils non résolus, nos douleurs relationnelles, ainsi que celle imposée par nos passions dévorantes. Elle mentionne également « la bête » qui provient de l'extérieur : celle du temps, de sa pression, de l'état de manque et de la peur de ne pas réussir. Cette réflexion a résonné en moi de manière profonde et imprécise, éveillant une question personnelle : quelle est ma propre bête? Je me suis laissé porter par l'idée que ce thème, vaste et universel, pouvait offrir une richesse sur le plan de la diversité des approches cinématographiques. Chaque individu porte en lui sa propre « bête », ce qui permet une exploration singulière pour chaque élève. J'ai donc souhaité proposer un projet qui permettrait d'aborder des questions philosophiques, telles que l'amour, la perte, l'amitié, et l'absence, tout en permettant aux élèves de se connecter à leurs propres expériences et réflexions intérieures. Suite à cette phase d'inspiration, les élèves ont été invités à réfléchir et à imaginer leurs propres « bêtes » intérieures, évoquant ce qui les touche, les dérange ou les émeut. Un travail d'écriture a débuté avec la création de cartes mentales, où chacun pouvait explorer librement des idées reliées à la création de son propre court-métrage. Ces cartes, résumant l'histoire en une dizaine de phrases, ont servi de base pour la rédaction d'un synopsis. L'objectif était de permettre aux élèves de créer un récit autobiographique sous forme de journal intime, de vidéo d'art ou autre, et ce, en moins de trois minutes. Les consignes données aux élèves précisaienr que leur film devait intégrer des images d'archives personnelles (photos ou vidéos), accompagnées d'une narration, qu'elle soit écrite ou orale. Leur présence à l'écran n'était pas obligatoire : ils pouvaient plutôt choisir de mettre en valeur des éléments de leur quotidien, tels que des objets ou des paysages.

### 3.7.3 Troisième phase: réalisation et montage

Le projet s'est déroulé sur environ trois mois, avec deux heures de cours d'arts médiatiques par cycle de neuf jours. Les élèves ont participé à des ateliers préparatoires pour approfondir leurs connaissances en langage cinématographique, en abordant les notions de tournage, de montage vidéo et de montage sonore. Ces ateliers ont été répertoriés et documentés dans des journaux de bord numériques (portfolio web) tenus par les élèves. Le portfolio web est un espace numérique personnel où les élèves rassemblent, organisent et présentent divers éléments de leur parcours de création et de réflexion. Dans le contexte de l'enseignement des arts au secondaire, il sert à documenter des projets artistiques (ex. : films, récits visuels, esquisses, extraits de journal de bord), à donner sens à leur démarche et à valoriser leur cheminement identitaire et émotionnel. Il s'inscrit dans une approche pédagogique centrée sur l'expression de soi, l'autoévaluation, la réflexivité et l'engagement sensible.

Dans le cadre du projet *La bête*, le portfolio web peut inclure de manière plus détaillée différents aspects

Tableau 3.1 Description des différents aspects et utilités du portfolio web.



Source : Julie Talbot, 2025

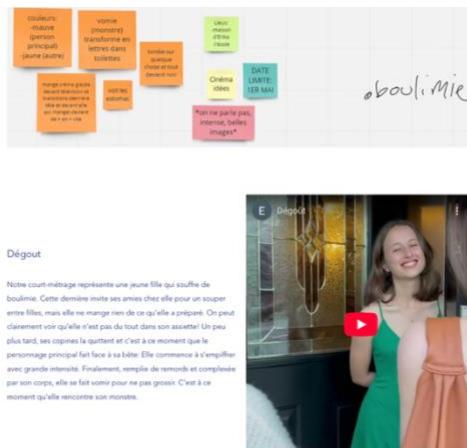
Cependant, en raison des contraintes de temps en classe ( 2 périodes par cycle de 9 jours), une partie du tournage et du montage du court-métrage, de même que l'enrichissement et les traces déposées sur le

portfolio web ont dû être faits à la maison. Pour faciliter la tâche des élèves sur ce plan, j'ai veillé à ce qu'ils puissent travailler de manière autonome en leur proposant des outils de montage sonore et vidéo, gratuits et accessibles, tels que *OpenShot* et *Capcut* ainsi qu'une plateforme de création de sites web gratuite, *Wix*.

### 3.7.4 Dernière phase: présentation et réflexion

L'étape finale, cruciale pour cette recherche, a consisté en la présentation des films en classe. Chaque élève a été invité à finaliser un portfolio web, visant à documenter l'ensemble des étapes du processus de création. Ce portfolio comprenait notamment une carte mentale, un synopsis, les ateliers préparatoires, le court-métrage lui-même ainsi qu'un retour réflexif. Voici une partie de ce que l'on peut retrouver répertorié sur un portfolio d'élève à la toute fin du projet. Pour en consulter dans son entiereté, voir annexe A.

Figure 3.1 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire.



Détail : capture d'écran d'une partie du portfolio d'élève à la fin du projet « *Maux d'ados/Mots d'ados : La bête* »

Lors de la présentation, les élèves ont répondu, à l'oral ou par écrit, à un ensemble de questions ciblées portant sur leur démarche créative, leurs difficultés rencontrées, leurs fiertés, ainsi que leur appréciation générale du projet. Ces échanges ont permis de recueillir des éléments significatifs quant à leur expérience et à l'impact de la démarche sur leur développement personnel.

### 3.7.5 Objectifs techniques et pédagogiques du projet *La bête*

Le projet de court-métrage autour du thème de *La bête* visait initialement des objectifs techniques. Il s'agissait de permettre aux élèves de se familiariser avec le langage cinématographique et ses codes, en intégrant les bases du tournage, notamment en lien avec le cadrage, l'éclairage et les types de plans. Il était également question de leur apprendre les principes fondamentaux du montage sonore et vidéo, tout en travaillant à la traduction d'idées et de concepts en images. Plusieurs outils technologiques, conçus pour faciliter la réalisation de films, ont été mis à leur disposition, enrichissant ainsi leurs compétences techniques.

### 3.7.6 Objectifs relatifs à l'introspection et à la dimension humaine

Dans le cadre de cette recherche, le projet a été conçu pour dépasser l'acquisition de compétences techniques afin d'intégrer une dimension humaine et introspective. Il offrait aux élèves un cadre structuré pour réfléchir sur le thème de « *La bête* » et ses résonances personnelles. Il visait à susciter chez les participants un questionnement approfondi sur leurs désirs, besoins, convictions, ainsi que sur leurs émotions, passions et difficultés. Ce travail d'introspection était envisagé comme un levier pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs ressentis en lien avec le sujet exploré.

Par ailleurs, la méthodologie intégrait des objectifs liés à la collaboration et à la présentation orale. Les élèves devaient concevoir un projet complet et le présenter devant leurs pairs, mobilisant ainsi des compétences en communication. Cette étape constituait un moment d'échange et de partage, où l'exposition au regard d'autrui était analysée comme un facteur d'engagement personnel.

Enfin, le travail en groupe et les responsabilités associées (ouverture, écoute, respect des idées) permettaient d'observer les dynamiques collaboratives et les comportements sociaux des élèves dans ce type de contexte.

Pour documenter ces différentes dimensions, plusieurs instruments de collecte de données ont été mobilisés : les portfolios web des élèves, incluant des réflexions personnelles et des documents préparatoires ; les observations en classe lors des séances collaboratives, ainsi que les échanges oraux et écrits lors des présentations finales. Ces données ont permis d'appréhender les processus d'introspection, les interactions sociales et les expériences vécues tout au long du projet.

Voici un repère visuel présentant les différentes étapes du projet de recherche sur une échelle de temps :

Tableau 3.2 Calendrier et déroulement du projet de création cinématographique « La Bête »

Étapes du projet	Période approximative	Nombre de rencontres	Durée moyenne par rencontre	Outils de collecte mobilisés
Introduction au projet et au cinéma	Début Novembre 2022	2	60 minutes	Journal de bord (enseignante et élèves)
Éveil sensible et introspection	Fin novembre 2022	3	60 minutes	Journal de bord, prises de parole en classe
Élaboration du récit de vie	Début décembre 2022	2	60 minutes	Croquis, textes, journal de bord
Tournage et montage du court-métrage	Janvier 2023 à mars 2023	10	(2 périodes cycles de 9 jours)	Observations participantes, journal de bord
Projection en classe et verbalisation	Avril 2023	4	60 minutes	Journal de bord, discussion de groupe
Entrevues semi-dirigées (post-projet)	Mai 2024	15 (1 par élève)	30 à 45 minutes chacune	Enregistrements audio, grilles d'analyse

### 3.8 L'expression des émotions par l'analyse réflexive à l'aide du journal de bord

Cette recherche, de nature interventionnelle, implique une posture réflexive constante, tant sur le plan méthodologique que personnel. En tant qu'enseignante-chercheure, il est essentiel d'adopter une distance critique vis-à-vis des expériences vécues en classe afin d'en évaluer les effets et d'ajuster les pratiques pédagogiques en conséquence. Cette démarche réflexive, soulignée par Maurice Tardif (2012), engage l'enseignant à « verbaliser, objectiver et évaluer » son expérience pour améliorer et innover pédagogiquement (p. 51). Puis, l'observation participante, telle que décrite par Bianquis-Gasser (1996), offre l'occasion à l'enseignant·e-chercheur·e de se donner des outils systématiques pour mieux comprendre certains comportements de ses élèves ainsi que de remettre en question, vérifier au fur et à mesure ses interprétations au quotidien.

L'expression des émotions et des perceptions des élèves constitue une dimension fondamentale de cette analyse réflexive. Dans un contexte scolaire marqué par des défis multiples, il apparaît important de créer un espace dédié à la prise de recul et à la réflexion sur les expériences vécues, tant pour l'enseignant que pour les élèves.

Dans ce projet, cet espace a pris la forme d'un journal de bord numérique intégré au portfolio web des élèves. Ce dispositif permet de consigner les traces des ateliers et d'effectuer un retour réflexif après chaque exercice, favorisant ainsi le mieux-être tout en documentant les processus d'apprentissage.

Par ailleurs, les élèves ont réalisé un court-métrage personnel, un espace d'expression libre et intime comparable à un journal, où ils pouvaient aborder des thèmes significatifs à leur vécu. La réflexion écrite accompagnant cette création, intégrée au journal de bord numérique, offre une perspective globale sur leur parcours de création ainsi que sur les émotions et ressentis générés par cette expérience.

Ces différents outils réflexifs constituent une source riche de données, qui seront analysées en détail dans le chapitre suivant afin de mieux comprendre les retombées de la démarche sur les expériences émotionnelles et identitaires des élèves.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS ET OBSERVATIONS

Dans ce chapitre, j'analyserai les résultats du projet pédagogique *La bête* en évaluant trois aspects. Tout d'abord, j'examinerai les réflexions des élèves suite au visionnement d'un court-métrage réalisé par Camille Poirier, activité d'appréciation esthétique préparatoire à la réalisation de leur propre court-métrage. Ce film, intitulé *Le Vidéoclip* (2019), raconte l'histoire troublante de Clara, 13 ans, qui accepte de subir un changement de style radical dans le but de pouvoir jouer dans le vidéoclip de son frère aîné. Ensuite, je mettrai en lumière les observations de mes élèves à propos de leurs courts-métrages et le visionnement de ceux-ci en classe. Enfin, j'analyserai les approches pédagogiques que j'ai mises en œuvre au cours des phases clés du projet. La discussion et la mise en relation des résultats avec les travaux des auteurs mobilisés dans le cadre théorique seront présentées à la toute fin du chapitre, afin d'offrir une réflexion critique et contextualisée éclairant l'ensemble de l'analyse.

#### 4.1 Analyse thématique des données et identification des thèmes principaux

L'analyse des données de cette recherche s'est construite sur une approche méthodologique qualitative combinant différents outils de collecte et d'interprétation pour comprendre l'impact de l'expérience sur les élèves. La démarche s'est articulée autour de trois principaux outils de collecte: des entretiens filmés réalisés après la production des courts-métrages, des questionnaires administrés à différentes étapes du projet et des journaux de bord numériques tenus par les élèves tout au long de leur parcours.

Inspirée du modèle d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2021), la méthodologie a permis de dégager des nœuds thématiques à partir des verbatims et des réponses aux questionnaires. Un travail systématique de classement et de regroupement des données, facilité par le logiciel Excel<sup>2</sup>, a permis de révéler des thèmes récurrents et sous-jacents riches en significations.

L'analyse a mis en lumière quatre thèmes principaux: l'expression de soi, la réflexion critique, la collaboration et la quête identitaire. Ces thématiques, abordant diverses dimensions de la recherche, ont émergé à travers les récits personnels des élèves, leurs interactions et leurs productions artistiques. L'analyse a également révélé un volet émotionnel particulièrement significatif, étroitement lié aux

---

<sup>2</sup> Pour consultation du fichier excel maître, voir la section Annexe A.

dynamiques de création et de réception des œuvres. Les élèves ont exprimé une palette de sentiments allant de la fierté à la vulnérabilité, en passant par la compassion et parfois le malaise. L'importance de ce volet tient au fait que ces émotions ne constituent pas de simples réactions individuelles : elles sont directement liées aux enjeux d'expression de soi, de collaboration et de quête identitaire mis en lumière par la recherche. La fierté, par exemple, renforce le sentiment d'accomplissement et l'estime personnelle, tandis que la vulnérabilité témoigne de l'exposition de zones intimes mobilisées par le processus créatif. La compassion apparaît dans la réception des œuvres des pairs, révélant un engagement empathique et le malaise renvoie aux tensions inhérentes aux réflexions identitaires propres à l'adolescence. Ensemble, ces manifestations émotionnelles confirment que le projet cinématographique agit comme un espace de transformation, où les élèves sont amenés à se confronter à eux-mêmes et aux autres dans une démarche profondément formatrice.

#### 4.1.1 Retour sur les émotions et les apprentissages

L'une des intentions majeures de ce projet de recherche consistait à confronter les élèves à des œuvres cinématographiques porteuses de sens et d'émotion, afin de créer un espace propice à l'échange d'idées, d'opinions et de ressentis. Le court-métrage *Le vidéoclip* de Camille Poirier (Québec, 2019) a été retenu pour sa pertinence auprès d'un public adolescent et présenté à un groupe de jeunes âgés de 15 à 16 ans, soit un âge comparable à celui des protagonistes du film. Ce choix s'est avéré déterminant, les élèves ayant rapidement exprimé un fort sentiment d'identification aux personnages. L'authenticité de cette représentation est illustrée par le commentaire suivant:

Le public cible est les adolescents, et avoir des acteurs adolescents rendent l'histoire plus rapprochée à la réalité des spectateurs. En effet, certains se voient dans les personnages présentés dans le film, et avoir des acteurs d'un âge similaire rendent cette projection de soi plus facile à effectuer.<sup>3</sup> (Anonyme, 2023)

Le film aborde des thématiques actuelles, telles que l'hypersexualisation des adolescentes, la confiance, le respect et le consentement, qui résonnent particulièrement dans le milieu scolaire. Les réactions des élèves ont montré une reconnaissance claire de parallèles entre la fiction et leur réalité quotidienne.

---

<sup>3</sup> Rappel : Les citations d'élèves sont transcrrites fidèlement afin de respecter la couleur de leur langage oral et la spontanéité de leurs propos. Seules les erreurs nuisant à la compréhension ont été corrigées.

Certaines jeunes filles ont témoigné d'expériences directes de sexualisation ou de violences sexuelles, comme l'illustre cet extrait:

Dans notre environnement, il est fréquent d'être face à des situations qui sont confrontant à propos de la sexualisation des jeunes filles et des violences sexuelles, par exemple, dans les réseaux de transport publics, il n'est pas rare de voir une jeune fille se faisant harceler, ou sexualisée par un ou un groupe d'hommes, tristement, il n'y a pas beaucoup de gens pour intervenir. (Anonyme, 2023)

Ce type de propos est revenu de manière récurrente dans les réponses au questionnaire (voir annexe A), laissant apparaître que les transports publics sont perçus par plusieurs adolescentes comme des espaces anxiogènes et potentiellement dangereux. Les discussions collectives ont également permis de mettre en lumière une reconnaissance mutuelle de vécus similaires, générant un sentiment de solidarité et diminuant l'isolement ressenti par certaines.

Par ailleurs, le film a suscité des réflexions sur le besoin d'appartenance, central à l'adolescence, souvent liées au désir de plaire ou de se conformer aux normes implicites d'un groupe. Les participants ont relevé que cette quête de reconnaissance sociale pouvait s'accompagner d'une adoption de comportements sexualisés, parfois en réponse à des normes sociales d'un groupe. Un commentaire synthétise cette perception :

Oui, car les adolescents ont le besoin du sentiment d'appartenance. Certain·e·s le reçoivent en essayant de plaire aux autres, soit en étant "cool" ou, dans ce cas-ci, attrayant. Ainsi, la sexualisation des femmes, même adolescentes, est une réalité de la société d'aujourd'hui. Ceci est démontré entre autres par des symbolismes présents dans le court-métrage. Par exemple, les souliers talons-haut appartenant à la sœur qui ne faisait pas Clara incarnent les attentes élevées mises sur l'image de la femme. (Anonyme, 2023)

Les propos ont également mis en évidence la perception d'une image féminine façonnée et souvent déformée par l'industrie culturelle:

Oui, car les filles se font souvent sexualiser dans le showbiz, souvent pour plaire au public (comme des hommes). Par exemple, la majorité des vidéoclips de rap, de hip-hop et même de la pop contiennent souvent des femmes qui se sexualisent et se font traiter comme des objets. (Anonyme, 2023)

L'analyse des données recueillies met en évidence que plusieurs jeunes femmes de la classe ont exprimé un inconfort face à des situations d'hypersexualisation qu'elles avaient elles-mêmes vécues. Cette réalité

est illustrée par le témoignage suivant : « Selon nous, le court-métrage se rapprochait beaucoup de notre quotidien en tant que femmes. C'est quelque chose de régulier de se faire hypersexualiser par les hommes. » (Anonyme, 2023) De leur côté, plusieurs garçons ont exprimé un malaise, souvent accompagné d'un désir de protection envers des figures féminines proches, comme en témoigne cette déclaration : « En ayant une sœur plus jeune, je ne peux imaginer la voir vivre cela dans son quotidien sans pouvoir la défendre. Je trouve cela dur à voir et dur à accepter. » (Anonyme, 2023)

Ces propos mettent en lumière la portée du film sur la perception de soi et d'autrui. Ils rejoignent les observations de Lachance (2019), selon qui les adolescents accordent une grande importance à l'image qu'ils projettent et à ce qu'elle communique. Pour lui, les portraits qu'ils offrent d'eux-mêmes constituent des fragments choisis de leur histoire, dans une quête de reconnaissance sociale. Dans cette perspective, plusieurs jeunes femmes ont rapporté s'être senties interpellées par les enjeux du film, notamment en ce qui concerne ce qu'elles choisissent de révéler ou de dissimuler sur leur propre vécu et leur rapport à elles-mêmes.

Le regard porté sur autrui participe également de cette dynamique. Une lecture phénoménologique de ces réactions permet de poser un certain nombre de questions fondamentales : que ressentons-nous lors du visionnement d'un film? Comment réagissons-nous aux récits partagés par nos pairs? Quels liens pouvons-nous établir entre ces représentations et nos propres expériences ?

Afin d'approfondir ces questionnements, une activité réflexive a été proposée à la suite du visionnement du court-métrage *Le vidéoclip* (2020) de Camille Poirier. Les élèves ont été invités à identifier les émotions ressenties, à l'aide d'une liste préétablie, afin de faciliter la verbalisation de leur vécu. Une mise au point collective sur le sens de chaque émotion a précédé l'exercice, pour s'assurer d'une compréhension partagée. Par la suite, les élèves ont été invités à expliciter, en leurs propres mots, les raisons ayant suscité ces ressentis.

L'analyse des réponses a permis de dégager quatre catégories d'émotions dominantes : **le dégoût, la colère, la honte et la compassion**. En ce qui concerne le dégoût, il a été majoritairement associé au traitement réaliste et explicite du thème de l'hypersexualisation dans le film — un traitement jugé troublant, mais aussi reconnu comme authentique et représentatif d'expériences vécues :

Nous avons ressenti ces émotions, parce qu'on est en train de voir une jeune fille perdre son innocence pour plaire à son frère et à ses «amis». C'est très dégoutant de voir que ces supposés amis feront ça à une jeune fille, particulièrement la sœur d'un ami proche. La scène du bus était aussi très très inconfortable, car la différence d'âge et le fait que c'est un inconnu rendent la sexualisation pire que c'était, et c'était déjà beaucoup trop loin. On était fâché lorsque les gars ne voulaient pas montrer les clips à la fille en disant qu'elle était trop jeune, car c'est de l'extrême hypocrisie, car c'est elle dans le film. (Anonyme, 2023)

Parmi les émotions exprimées, la colère a été fréquemment mentionnée, se positionnant comme la deuxième émotion la plus récurrente dans l'analyse des données. Cette colère était principalement dirigée vers la situation inconfortable, voire troublante, présentée dans le film, ainsi qu'envers l'inaction perçue du personnage du grand frère, dont le rôle protecteur semblait remis en question par plusieurs élèves:

Lors de mon visionnement, j'ai senti de la honte, car je me sens désolé de ne pas intervenir plus tôt dans les situations de même. Aussi, je ressent une dégoût et colère envers les garçons dans ce film et par rapport au standard de beauté. Pourquoi les femmes ne peuvent pas danser avec une casquette à l'envers sur la tête? En somme, j'ai beaucoup de compassion envers la jeune fille, car elle vive à travers les situations qui peuvent arriver à n'importe qui. (Anonyme, 2023)

En tenant compte de ce qui précède, on constate que le sentiment de colère pouvait être accompagné par celui de la honte. Cette émotion a été ressentie par plusieurs jeunes hommes dans la classe comme étant reliée à une responsabilité partagée. L'un des élèves a écrit :

J'ai été surpris lorsque le frère n'a rien fait de sa sœur, même lorsqu'elle était sexualisé avec le suçon et même lorsqu'elle dansait sous le pont. J'ai senti la honte, car ce sont toujours les pires garçons qui sont toujours montrés. On pense après que les hommes qui respectent les femmes n'existent pas et que tous les hommes sont des chiens, à cause de un gars. (Anonyme, 2023)

#### 4.1.2 Réactions émotionnelles partagées et sentiment de compassion

La conclusion du court-métrage *Le vidéoclip* (2019) de Camille Poirier a suscité une prise de conscience collective chez les élèves, notamment en ce qui concerne le vécu de la jeune protagoniste. Une majorité d'entre eux ont exprimé un sentiment de compassion, déclenché par la vraisemblance du scénario et par les dynamiques interpersonnelles représentées à l'écran. La scène finale, perçue comme particulièrement troublante, a permis aux élèves de formuler des réflexions profondes sur les situations d'abus et de trahison de confiance, vécues ou observées dans leur entourage.

Tout d'abord, nous avons ressenti de la compassion et de l'empathie pour la fille qui se faisait harceler sexuellement par les amis de son propre frère. Par contre, nous n'avons rien ressenti pour ses amis, sauf du dégoût, de la colère et de la honte (second-hand embarrassment), car ils avaient des comportements inacceptables. (Anonyme, 2023)

Cette identification émotionnelle a permis aux élèves d'entrer dans une forme de résonance avec le personnage principal. Elle a également favorisé l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe, dans la mesure où plusieurs jeunes ont reconnu avoir déjà été exposés à des situations similaires. Le philosophe existentialiste Jean-Paul Sartre, dans son ouvrage *L'être et le néant* (1943), développe cette idée selon laquelle la relation authentique à autrui se fonde sur la reconnaissance réciproque de nos libertés. Ainsi, la relation authentique à autrui se fonde sur la reconnaissance réciproque de nos libertés et de notre vulnérabilité :

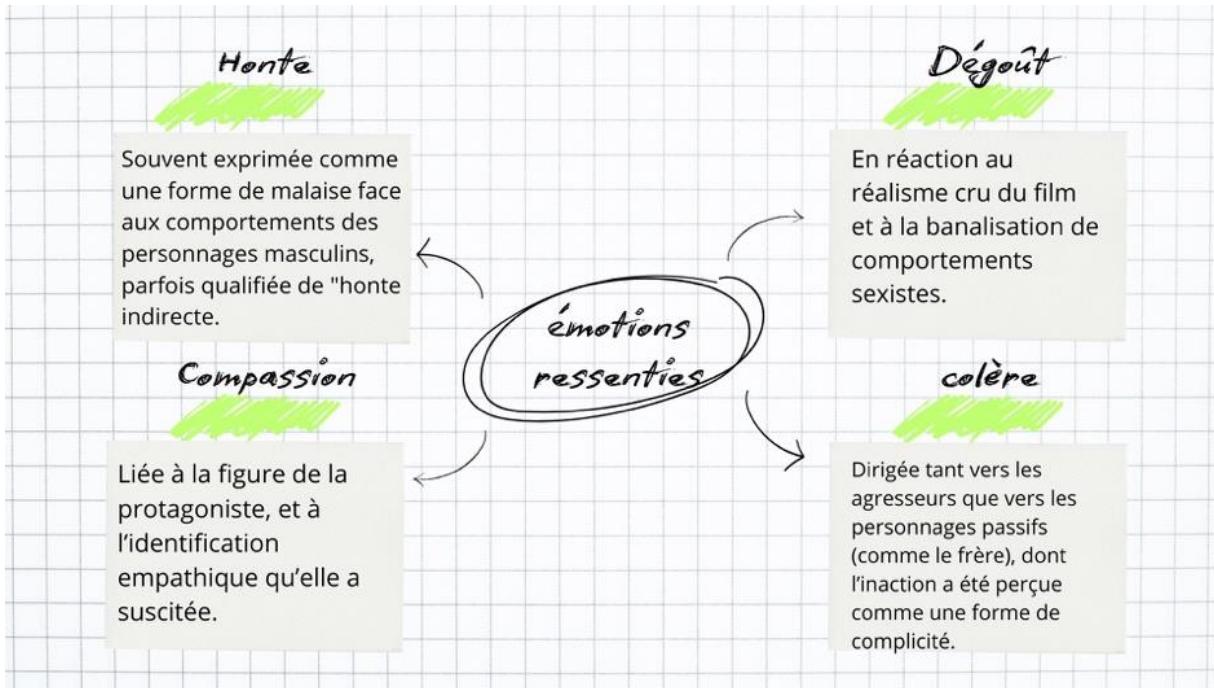
Ainsi, ce qui nous relie à autrui n'est ni la connaissance, ni l'amour, mais cette relation fondée sur la reconnaissance réciproque de la liberté. [...] Ce que je sais dans la présence d'autrui, c'est que je suis perçu dans ma liberté, comme lui est perçu dans la sienne. Par là, il devient un médiateur entre moi et moi-même. (Sartre, 1943, p. 388)

La discussion collective suivant le visionnement du film a généré un espace d'expression émotionnelle où les élèves ont pu partager leurs impressions personnelles, en toute confiance. Ce moment a été caractérisé par une mise en commun des ressentis et un effet de miroir entre pairs, contribuant à briser l'isolement de certaines expériences. La reconnaissance de vécus communs a renforcé l'effet d'identification, à la fois individuelle et collective. « Parce qu'on peut se mettre dans la peau de la jeune fille et sympathiser avec elle, car nous avons déjà été dans une position semblable à la sienne. » (Anonyme, 2023)

#### 4.1.3 Réception affective et analyse émotionnelle

À l'issue du visionnement, un travail d'analyse émotionnelle a été proposé afin de mieux comprendre les réactions des élèves. Ces derniers ont été invités à identifier les émotions ressenties à l'aide d'une liste de termes et à les associer à des moments précis du film. En résumé, l'analyse de leurs réponses a permis de dégager quatre catégories principales d'émotions :

Tableau 4.1 Liste des principales émotions dégagées lors de l'analyse.



Source : Julie Talbot, 2025

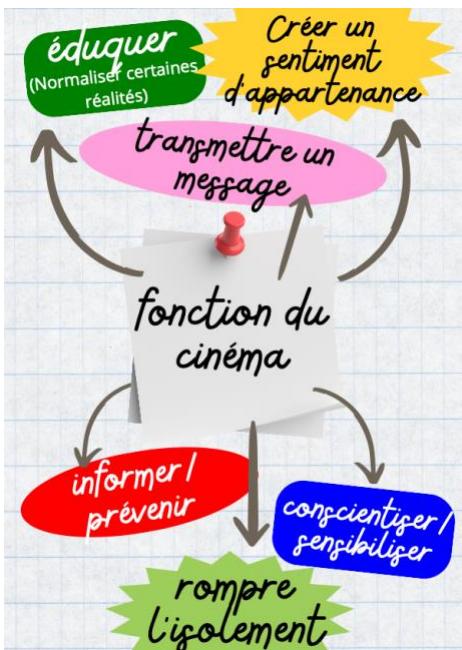
#### 4.1.4 Le cinéma comme outil de conscientisation

Le retour collectif a permis de constater que le court-métrage remplissait pleinement son rôle en tant qu'outil de communication émotionnelle et sociale. La démarche de création a favorisé l'expression de récits personnels, tout en préparant les élèves à aborder des enjeux sensibles dans leur propre démarche de création cinématographique, notamment dans le cadre du projet *La Bête*. Les élèves ont unanimement souligné que le film les avait touchés, car il faisait écho à leur réalité.

#### 4.1.5 Le rôle social du cinéma chez les adolescents

Interrogés sur l'utilité de réaliser des films traitant d'enjeux adolescents, les élèves ont mis de l'avant plusieurs fonctions du cinéma :

Tableau 4.2 Rôle/fonction du cinéma selon les élèves.



Source : Julie Talbot, 2025

Dans cette foulée, les témoignages suivants sont interpellants, car ils abordent le rôle éducatif et social du cinéma pour adolescents, en soulignant comment l'identification aux personnages et aux situations permettent aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance à un groupe et de mieux comprendre leurs propres expériences émotionnelles:

Faire un film sur des adolescent·e·s, ça peut servir à démontrer et à faire comprendre les émotions ressenties par ceux-ci durant cette période assez rocambolesque de leurs vies, où ils se cherchent et découvrent leurs identités peu à peu. Nous pensons que la majorité des adolescents peuvent parfois être incompris (e)s et cela pourrait être une solution à cette problématique. (Anonyme, 2023)

Faire un film sur les adolescent.es peut servir à éduquer / sensibiliser ces jeunes en créant un sentiment de rapprochement. Prenons le cas du film *Le vidéoclip* que l'on vient juste de voir. Les adolescents qui le visionnent peuvent relier leurs vies à ces événements ou connaître des gens vivant une expérience similaire, alors ils peuvent se sentir guidés et particulièrement touchés par ce film. (Anonyme, 2023)

Ça peut servir à sensibiliser les jeunes, leur montrer les conséquences de ce qui peut se passer quand ils posent certaines actions impulsives. Dans de tels cas, la plupart du temps, les adolescents se montrent surtout curieux et veulent essayer de nouvelles choses et expériences (comme celle que procure la drogue), mais sans vraiment en connaître les conséquences négatives. Donc, quand ont fait des films sur des sujets sensibles comme cela, nous pouvons sensibiliser les jeunes afin d'essayer de prévenir quelque chose qu'ils vont peut-être regretter dans le futur. (Anonyme, 2023)

#### 4.1.6 Thèmes que les élèves souhaitent explorer dans leurs propres films

À la fin du questionnaire (voir annexe A), les élèves ont été invités à nommer les thèmes qu'ils aimeraient aborder s'ils étaient eux-mêmes réalisateurs ou réalisatrices. L'analyse de leurs réponses a permis d'identifier plusieurs thèmes récurrents, reflétant leurs préoccupations :

##### Santé mentale

Parmi les thèmes fréquemment évoqués, la santé mentale occupe une place centrale. Des élèves ont proposé de traiter de la dépression, de l'anxiété ou encore du suicide, en exprimant le besoin de briser les silences entourant ces réalités. Cette volonté de mise en lumière peut être interprétée comme une forme de résistance au sentiment d'isolement souvent associé à ces états. Plusieurs ont souligné l'importance de représenter visuellement ce qui est difficile à expliquer par des mots, de rendre perceptible l'invisible :

Nous voudrons élaborer sur le sujet de la santé mentale, car plusieurs adolescents sont victimes de différents problèmes de santé mentale, tels que la dépression, l'anxiété et les troubles alimentaires. Un film à propos de ce sujet peut aider ces adolescents en question de naviguer ces difficultés. (Anonyme, 2023)

##### Identité et choix à l'adolescence

« Les choix de la vie, car c'est le commencement de l'autonomie, l'influence des autres sur la recherche identitaire, car notre personnalité est construite à partir des expériences étant jeunes ». (Anonyme, 2023)

##### Image de soi et pression sociale

Les enjeux liés à l'image de soi, à la perception du corps et à la pression sociale ont également émergé comme des préoccupations majeures. Certains élèves ont exprimé le désir de dénoncer les standards de beauté irréalistes diffusés par les médias, ou encore la pression de se conformer à certaines attentes:

« Je voudrais faire un film sur une personne qui n'est jamais satisfaite de ce qu'elle est, qui se compare toujours aux autres. » (Anonyme, 2023)

« Ça m'arrive de ne pas me sentir à la hauteur, de me comparer aux réseaux sociaux. Je voudrais montrer ça. » (Anonyme, 2023)

## Dépendance et consommation

D'autres élèves ont abordé la question des violences physiques ou psychologiques, de l'intimidation ou de la consommation de substances. Ces thématiques, parfois liées à des expériences vécues ou observées, sont évoquées avec lucidité et un désir de dénonciation :

« On pourrait montrer quelqu'un qui consomme pour fuir ses problèmes. » (Anonyme, 2023) La consommation est ici envisagée non comme une déviance, mais comme un symptôme d'un mal-être plus profond. Le regard posé par les élèves sur ces réalités est souvent empathique et complexe, ce qui témoigne d'une capacité de recul et d'analyse :

Si j'étais un réalisateur des films pour adolescents, j'aurais abordé des sujets sur la dangerosité de la consommation de drogues, d'alcool et vapotage dès le plus jeune âge. Je crois que ce sujet doit être abordé fréquemment, précisément pour la prévention à tout prix de l'addiction et de ses conséquences néfastes au cours de nos vies futures. (Anonyme, 2023)

Probablement sur l'addiction au réseaux sociaux, car c'est un enjeu très présent chez les adolescents de toutes âges, même pour de jeunes adultes possiblement. Les réseaux sociaux prends une grande majorité de temps chez les jeunes alors ça peut devenir très dangereux. (Anonyme, 2023)

### 4.2 Observation de la réalisation du court-métrage en classe d'art

Le projet pédagogique associé au mémoire, intitulé *La Bête*, a suivi une démarche structurée en plusieurs étapes, combinant sensibilisation, apprentissages techniques, réflexions personnelles et réalisation cinématographique. L'objectif principal était de permettre aux élèves d'approfondir et d'explorer leurs émotions et leur quête identitaire à travers le médium du cinéma, tout en développant leur créativité et leur mieux-être. Les prochains trois points abordés correspondent aux étapes principales structurant la présentation des résultats. Le projet *La Bête* sera d'abord traité sous l'angle du récit de vie en tant que démarche pédagogique. La section suivante se penche sur le potentiel des images d'archives personnelles pour renforcer la dimension introspective et la troisième s'intéresse à l'impact du projet avant, pendant et après son déroulement et sa réalisation, où je me permettrai de faire le pont avec la discussion des résultats.

#### 4.2.1 Le projet *La Bête* : le récit de vie comme démarche pédagogique

Le projet *La Bête* s'inscrit dans une démarche pédagogique combinant création cinématographique et réflexion introspective. Il a été conçu pour permettre aux élèves de s'approprier un processus de création à travers lequel ils et elles pouvaient explorer des enjeux personnels, tout en acquérant des compétences techniques liées au langage cinématographique.

Comme amorce, les élèves ont visionné le court-métrage *Le Vidéoclip* (2019) de Camille Poirier, œuvre abordant des thématiques sensibles, telles que l'hypersexualisation et les pressions sociales vécues à l'adolescence. Ce visionnement a donné lieu à une discussion réflexive en groupe, visant à instaurer un climat de confiance et à favoriser l'expression d'émotions, de points de vue et d'expériences personnelles. Ce moment de dialogue a permis de poser les bases d'un espace sécurisant, propice à l'exploration de sujets délicats, tout en préparant le terrain pour le processus créatif à venir.

Par la suite, les élèves ont participé à une série d'ateliers techniques portant sur les fondements du langage cinématographique : composition de l'image, types de plans, éclairage et montage. Ces apprentissages ont été soutenus par un portfolio numérique (présenté au chapitre précédent), qui a servi d'outil de documentation et de réflexion tout au long du projet. L'ensemble du processus a été guidé par une question centrale : «*Qu'est-ce que la bête pour toi ?*». Cette interrogation métaphorique incitait les élèves à identifier un enjeu personnel significatif, souvent lié à des réalités fréquemment rencontrées à l'adolescence, telles que l'anxiété, la surcharge mentale, l'intimidation ou les tensions familiales.

Les réponses à cette question ont permis de faire émerger plusieurs thèmes récurrents, dont la fatigue, les mauvaises fréquentations, les déceptions amoureuses et, de manière prédominante, l'anxiété. Cette dernière a été nommée par de nombreux élèves comme étant leur « bête », symbolisant une lutte intérieure constante. Pour plusieurs, aborder cette thématique par le biais du court-métrage représentait une démarche à la fois cathartique et mobilisatrice : il s'agissait d'un moyen de mettre des mots et des images sur une expérience intime, dans un désir de normalisation, de libération et de reconnaissance.

Nous voudrons élaborer sur le sujet de la santé mentale, car plusieurs adolescents sont victimes de différents problèmes de santé mentale, tels que la dépression, l'anxiété et les troubles alimentaires. Un film à propos de ce sujet peut aider ces adolescents en question de naviguer sur ces difficultés. (Anonyme, 2023)

En phase de préparation, les élèves ont également été amenés à créer une carte à idées inspirée du projet *Maux d'ados* ainsi que d'une rencontre avec un artiste invité (Irvin Anneix). Cet outil visuel leur proposait une diversité de thèmes sensibles comme point d'ancre pour la création. Il a servi de tremplin pour définir leurs intentions artistiques et orienter leurs scénarios vers des préoccupations qui leur étaient significatives. Plusieurs élèves ont d'ailleurs exprimé, dans ce contexte, l'importance qu'ils accordaient à la santé mentale et le besoin de la représenter à l'écran comme forme de prise de parole et de compréhension collective. Comme illustré dans cette carte d'idée suivante exposant la fatigue mentale comme sujet principal exploré par cette équipe :

Figure 4.1 Archive photographique personnelle



Note :Photographie personnelle d'une carte d'idée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisé dans le cadre du cours d'arts et multimédia de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

Ce problème nommé par les élèves semble récurrent autour d'eux, comme peuvent en témoigner certaines données de ma recherche:

Je m'efforcerais d'aborder des sujets importants, comme l'acceptation de soi, l'intimidation, le harcèlement, le racisme, le sexism, le consentement, la santé mentale et le bien-être. Ces sujets sont particulièrement importants pour les adolescents, car ils sont en plein processus de développement et de maturation. En abordant ces questions, je voudrais leur donner les outils nécessaires pour naviguer dans leurs relations et leurs communautés. Je voudrais aussi leur montrer qu'ils sont plus forts et plus capables qu'ils ne le pensent et qu'ils peuvent se battre pour s'épanouir et atteindre leurs objectifs. (Anonyme, 2023)

Le fait de s'attarder à réfléchir et prendre conscience de ces enjeux importants, dans la préparation au projet de court-métrage, a permis une forme d'ouverture concernant ces aspects plus difficiles que les jeunes peuvent vivre :

Si je devais réaliser des courts-métrages, je les ferais probablement sur la santé mentale et sur les causes possibles des problèmes de santé mentale. Ce thème est assez courant, mais il n'est pas suffisamment abordé en raison de la stigmatisation qui l'entoure. Les gens ne comprennent pas pourquoi les personnes souffrant de problèmes de santé mentale agissent comme elles le font et ne le feront généralement pas puisqu'on ne leur apprend pas grand-chose à ce sujet. Ce sont les raisons pour lesquelles j'ai décidé de réaliser mon court-métrage sur les problèmes de santé mentale. (Anonyme, 2023)

Par la suite, les élèves ont aussi nommé la performance scolaire, sujet relié à l'anxiété découlant du sentiment de devoir être parfait aux yeux de ses parents. En effet, l'un.e des jeunes a mentionné le fait suivant en s'exprimant de manière particulièrement articulée, réfléchie et mature pour son âge :

Je ferais un film sur la pression sociale et les problèmes d'identité avec les adolescents, car nous sommes souvent confrontés à des attentes contradictoires, que ce soit dans nos familles, à l'école ou dans nos groupes d'amis. Les films pour adolescents peuvent mettre en lumière les pressions sociales auxquelles nous ferons face. Aussi, un film sur les relations familiales, car elles peuvent être complexes pour nous, en particulier pendant les années de transition vers l'âge adulte. Je pourrais montrer les tensions et les conflits entre les membres de la famille, tout en montrant comment ils peuvent surmonter ces difficultés et se soutenir mutuellement. (Anonyme, 2023)

Cette ouverture à la parole et à la création a permis de recueillir des témoignages significatifs sur la manière dont les élèves perçoivent et vivent leur réalité émotionnelle. Plusieurs d'entre eux ont souligné le besoin de s'exprimer sur des sujets généralement peu abordés dans un cadre scolaire, notamment en lien avec la pression de performance, l'isolement ou encore la quête identitaire.

Les récits développés dans les courts-métrages témoignent de cette volonté de s'approprier un langage. À titre d'exemple, une élève a choisi de représenter l'anxiété comme une entité invisible qui l'accompagne constamment dans sa vie quotidienne, à travers une métaphore visuelle inspirée des codes du cinéma fantastique.

Figure 4.2 détail d'un projet d'élève de 4e secondaire



Note :Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisés dans le cadre du cours d'arts et multimédias de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

Un autre élève, quant à lui, a abordé le thème de la pression familiale à travers un récit intimiste, explorant les tensions intergénérationnelles et la difficulté de faire entendre sa voix. Ces projets se sont distingués par leur authenticité, mais aussi par la lucidité avec laquelle les jeunes ont su mettre en récit des enjeux souvent complexes.

L'analyse des productions finales révèle également une évolution dans la posture réflexive des élèves. Plusieurs ont exprimé, lors des entretiens ou dans leur portfolio, un sentiment de fierté d'avoir pu exprimer ce qu'ils vivent réellement, de manière libre et créative. Pour certains, le fait de partager leur court-métrage avec leurs pairs a aussi permis de créer des liens de solidarité et de reconnaissance mutuelle. Le processus de création s'est ainsi transformé en un espace de résonance collective, favorisant l'empathie, l'écoute et la compréhension des expériences vécues par les autres.

Dans le cadre du projet *La Bête*, les élèves n'ont pas simplement apprécié ou réalisé des œuvres cinématographiques: ils ont vécu une expérience éducative complète, mobilisant à la fois leurs émotions, leur pensée critique et leur capacité à symboliser. En s'appropriant un processus de création qui partait de leur vécu, les jeunes ont activé une forme d'intelligence sensible, dans laquelle l'expression artistique devient un prolongement de l'expérience vécue.

À ce titre, la réalisation d'un court-métrage ancré dans une problématique personnelle a permis aux élèves de faire des liens avec leur propre réalité, en dialogue avec les autres.

Cette démarche rejoint également les principes de la démarche pédagogique, selon Meirieu (2013), qui reconnaît la puissance formatrice d'un processus indirect pour amener les élèves à s'approprier des enjeux complexes:

Certes, on fera remarquer que le chef-d'œuvre est une tâche, mais, ici, sa réalisation est bien considérée comme un élément dans un ensemble d'épreuves permettant d'inférer la maîtrise de savoirs élaborés et la capacité à les transférer. (Meirieu, 2013, p.25)

Plutôt que de proposer un enseignement spécifique sur la santé mentale ou sur l'introspection, le projet a permis aux adolescents d'y accéder par le biais de la création cinématographique, de manière métaphorique, progressive et choisie.

#### 4.2.2 Le mieux-être dans la démarche de réalisation

Dans cette perspective, le projet *La Bête* peut également être interprétée comme un support de mieux-être chez les adolescents, en ce qu'il favorise un espace d'expression et de réflexion de leur vécu. Le mieux-être, tel que défini dans les recherches en santé publique (MENB, 2008), ne se limite pas à l'absence de mal-être, mais renvoie à un processus dynamique de développement personnel, d'équilibre émotionnel et de participation active à son environnement.

Créer un court-métrage à partir d'un enjeu intime — qu'il s'agisse de l'anxiété, de l'hypersexualisation ou des pressions sociales — engage les élèves dans une démarche de connaissance de soi, au sens où ils deviennent auteurs de leur propre récit. En cela, la création artistique s'inscrit dans un processus de découverte personnelle: elle permet non seulement d'exprimer des émotions ou des conflits intérieurs, mais aussi de reprendre un certain pouvoir sur ceux-ci par la mise en forme esthétique.

Cette image reflète la « bête » de l'élève qui est illustrée comme un monstre venant le hanter et représente ce qui peut surgir à n'importe quel moment lorsque tout semble bien aller :

Figure 4.3 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire.



Note :Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisés dans le cadre du cours d'arts et multimédias de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

À travers ce projet, les élèves ont pu aborder des réalités parfois douloureuses, dans un cadre collectif, mais sécurisant, ce qui contribue à renforcer leur sentiment de courage, d'appartenance et de reconnaissance — des éléments centraux du mieux-être à l'adolescence. En mettant en récit leurs inquiétudes, leurs espoirs et leurs luttes, les élèves ont pu découvrir de nouvelles manières de se relier aux autres.

Ainsi, le dispositif pédagogique mis en place a permis de conjuguer expérience esthétique, réflexion critique et émancipation personnelle, trois piliers fondamentaux d'une éducation orientée vers le mieux-être. La production cinématographique devient ici un outil pédagogique puissant pour accompagner les adolescents dans leur développement global, en leur offrant un cadre d'expression, de partage et de reconnaissance.

L'écriture des scénarios a constitué une étape importante où chaque élève ou groupe d'élèves a pu intégrer des éléments autobiographiques ou issus de la fiction. La réalisation des courts-métrages a ensuite permis de mobiliser les compétences techniques acquises précédemment, de décrire et de mieux comprendre , par les moyens de l'art, les thèmes choisis, certains élèves allant même jusqu'à intégrer des images d'archives personnelles pour renforcer la dimension introspective de leur projet.

Le visionnement collectif final des œuvres, réalisé dans un cadre bienveillant, a offert aux élèves un moment d'échange et de partage. Les discussions ont favorisé une prise de conscience collective sur des thématiques sensibles, telles que la santé mentale, les dépendances et les pressions sociales. Une prise de conscience du phénomène grandissant de l'anxiété au sein de leur cohorte a été exprimée par les adolescent·e·s participants à la recherche. Les discours recueillis, tirés de ces échanges collectifs, suggèrent que les sources potentielles de détresse psychologique trouvent leurs origines dans des sphères intimement liées, notamment celles de l'environnement familial et du milieu scolaire. Plus particulièrement, les dynamiques de performance académique, traitées précédemment, semblent générer des mécanismes de pression significatifs, desquels peuvent découler la dépression et les troubles anxieux chez les jeunes. C'est en effet ce qui se dégage de leur parole, comme l'indique le passage suivant :

Je pense qu'un sujet important qui n'est pas assez parlé dans notre société est la pression scolaire donnée par les parents ainsi que les enseignants. Cet enjeu devrait être plus discuté, car c'est très présent dans la vie des adolescents qui fréquentent des écoles secondaires. La pression sociale peut aussi mener à des problèmes de santé mentale, comme l'anxiété et la dépression, et grâce aux films, ils pourront se retrouver dans ces personnages afin de les aider à avancer vers la bonne direction. (Anonyme, 2023)

Cette image, tirée d'un court-métrage dont le sujet est la pression scolaire, illustre l'état mental de l'élève, la surcharge qu'elle peut ressentir au cours d'une journée à l'école :

Figure 4.4 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire.

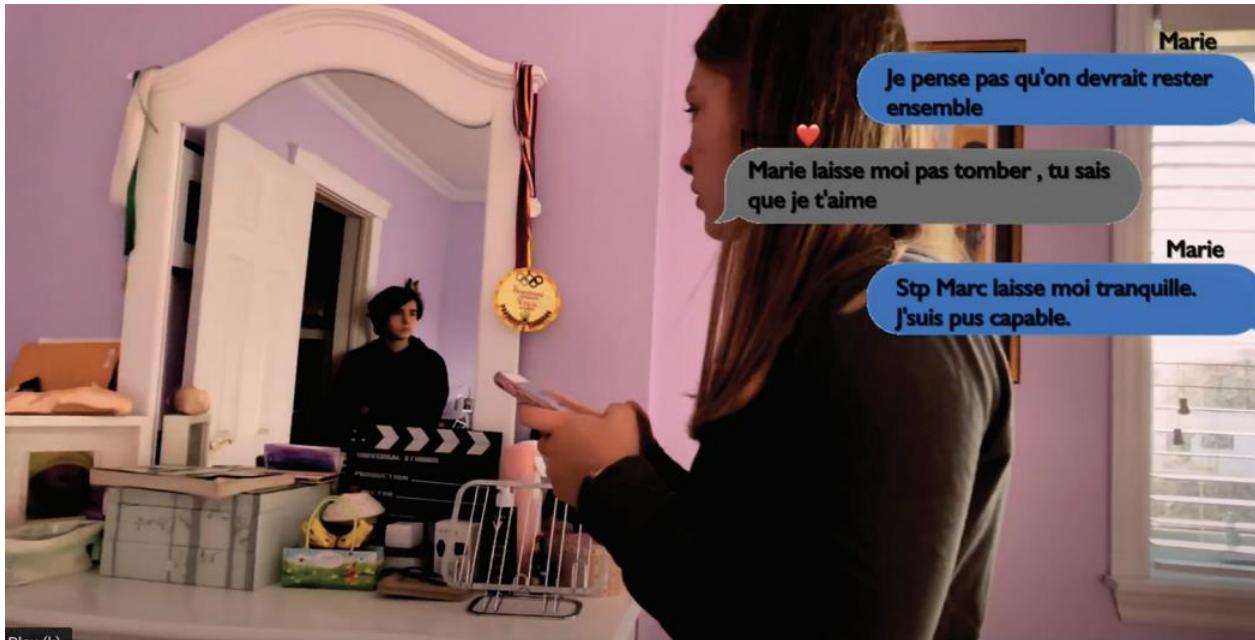


Note :Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisés dans le cadre du cours d'arts et multimédias de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

Les propos des jeunes témoignent non seulement d'un besoin d'expression, mais aussi d'une quête de liens avec leurs semblables, cherchant à établir des connexions tout en apprenant à structurer leur pensée à travers les mots. Les adolescent·e·s expriment le désir de rompre l'isolement en contribuant, par le biais de leurs films, à la création de discussions et de réflexions en lien avec des enjeux sensibles.

Cette image provenant du projet *La bête* montre les communications par messages textes qu'elle reçoit au sein d'une relation toxique :

Figure 4.5 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire.



Note :Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisés dans le cadre du cours d'arts et multimédias de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

Toutefois, l'élément central du projet mené dans le cadre de cette recherche réside dans leur capacité à encourager la réflexion introspective chez les élèves et à leur offrir un moyen d'explorer et d'exprimer leurs émotions, un aspect souvent négligé par les approches pédagogiques traditionnelles tel qu'évoqué dans le chapitre sur la problématique. Comme l'affirme Dewey (1934), l'art constitue un puissant vecteur de réconciliation émotionnelle, permettant aux individus d'élaborer et de canaliser leurs sentiments à travers la création artistique : « L'expression artistique est émotionnelle, et elle est guidée par un but » (Dewey, 2005, p. 105).

Les commentaires et réflexions adolescentes qui précèdent, portant sur des sujets proches de leur réalité quotidienne, incarnent leurs « bêtes », celles qu'ils doivent apprivoiser quotidiennement. Ces différents sujets et ces témoignages ne relèvent pas de la fiction, ce sont des films hyper réalistes, des portraits

d'eux-mêmes offrant une incursion dans l'intérieurité de jeunes adolescent·e·s d'aujourd'hui. À titre d'illustration, et suite à un retour réflexif sur son projet, une jeune fille a décrit « sa bête à elle » de la manière suivante :

La bête pour moi est la transition entre l'enfance et l'adolescence. À partir d'un certain âge, on s'attend à ce que nous soyons capables de surmonter de plus gros obstacles et être capable de gérer plus de responsabilités. Ceci peut causer beaucoup d'anxiété, surtout dans des enfants perfectionnistes comme moi. (Anonyme, 2023)

Un second cas significatif concerne un élève présentant des comportements de refuge excessif dans les jeux vidéos, accompagnés de perturbations importantes du sommeil. Sa consultation auprès de la T.E.S. a abouti à l'élaboration de stratégies visant à réguler sa pratique de joueur et à réinstaurer une hygiène de vie plus équilibrée. Il convient de préciser que ces observations reposent sur les témoignages volontaires des élèves concernés, en privé. La T.E.S. étant tenue au respect de la confidentialité. Il y aurait donc la possibilité que d'autres consultations aient pu avoir lieu sans être portées à ma connaissance, soulignant potentiellement un impact plus étendu du projet que ce que mes données actuelles permettent de documenter.

Figure 4.6 capture d'écran d'un projet d'élève de 4e secondaire



Note :Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisés dans le cadre du cours d'arts et multimédias de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

La participation proactive de la T.E.S. lors de la première séance du projet, où elle a pu se présenter et expliciter sa disponibilité comme ressource, s'est avérée déterminante. Cette présence a créé un espace sécurisant permettant à certains élèves de franchir la barrière psychologique de la première consultation. C'est le cas d'une élève qui, encouragée par sa collègue de classe, a sollicité l'accompagnement de la T.E.S. concernant ses difficultés liées à l'anorexie. Bien que sa famille fût informée de sa situation, l'élève en question avait jusqu'alors refusé tout suivi professionnel. Son œuvre cinématographique, réalisée en collaboration avec cette même collègue de classe, illustrait avec éloquence son parcours quotidien et l'invisibilité de sa souffrance aux yeux d'autrui. Selon son témoignage, cette expérience créative a initié une prise de conscience. L'acte de partager sa réalité à travers le médium filmique et de l'exposer au regard bienveillant de sa classe lui a permis de reconnaître son besoin d'accompagnement. Cette démarche a culminé vers des services spécialisés externes, initiés conjointement avec la T.E.S.

En somme, mon analyse de l'ensemble des questionnaires auxquels les élèves ont répondu révèle qu'environ la moitié d'entre eux ont fait référence, pour parler de la « bête » qui les habite, à des sujets reliés à la santé mentale.

#### 4.2.3 Les images d'archives personnelles pour renforcer la dimension introspective

L'intégration d'images d'archives personnelles issues des téléphones cellulaires des élèves, en amont du processus de création du court-métrage, a contribué à renforcer la dimension introspective et le potentiel autobiographique de leurs productions. Comme le souligne Lachance dans *Photo d'ados, à l'ère du numérique* (2013), la photographie numérique constitue à la fois une trace mémorielle et un support à la réflexion identitaire des adolescents :

L'acte photographique et filmique a pour but la réappropriation d'une émotion sur laquelle ils n'ont pas prise. Il s'agit d'un geste pour contenir cette émotion, ce qui les aide à traverser un moment où ils se sentent débordés, voire déboussolés, par elle. (Lachance, 2013, p. 55)

Ces archives visuelles, qu'elles soient chargées d'émotions fortes ou de récits du quotidien, agissent comme des points de repères. Elles permettent non seulement de raviver des souvenirs, mais aussi de favoriser un dialogue intérieur et, parfois, une rencontre avec soi-même.

Dans le contexte du projet, elles ont été mobilisées comme matériau de création, parfois par le biais de dispositifs narratifs proches des codes des réseaux sociaux (*stories*, légendes, filtres), conférant à ces

archives un second niveau de lecture. Comme l'exprime une élève, la confrontation avec ces images peut provoquer un mélange d'inconfort et d'appropriations :

Parfois, je me sens inconfortable de voir des images de moi, car j'ai honte de moi-même, surtout lorsque c'est une photo où je ne me trouve pas belle. Mais sinon, cela ne me dérange pas et je me perçois comme étant une autre personne. Mon film est plus personnel comme cela, et on peut vraiment dire que c'est moi qui l'a fait. (Anonyme, 2023)

Cette utilisation trouve un écho dans la démarche d'Agnès Varda, notamment dans *Ulysse* (1984), où une photographie unique devient le point de départ d'une exploration autobiographique et mémorielle. En revisitant ses archives et en rencontrant les protagonistes de l'image, trente ans plus tard, Varda interroge la subjectivité du souvenir et son pouvoir narratif. Dans le projet *Mots d'ados / Maux d'ados*, les élèves ont adopté une démarche similaire, utilisant leurs archives personnelles pour initier une quête de sens, dans un contexte où la santé mentale des jeunes requiert la création d'espaces favorisant l'introspection et l'expression de soi.

La recontextualisation des images, en les intégrant dans un récit nouveau, génère un regard inédit sur soi et sur son histoire. Cette transformation, parfois teintée d'autofiction, ouvre un espace de questionnement identitaire. Comme l'explique un participant :

Initialement je pensais que j'allais vraiment trouvé ça cool de voir des images de moi, mais lorsque ces arrivé je trouvait ça bizarre. C'est dur à expliquer comme sentiment. Cependant, pour moi, ce qui a eu plus d'impact en terme de fierté et bon sentiment se sont toutes les traces de montages des photos que j'avais déjà dans mon cellulaire. Avec tout le travail que j'ai mis à les choisir, je me suis approprié l'idée que les scènes, les transitions, les filtres, la musique et les animations m'appartenaient. (Anonyme, 2023)

Ces pratiques artistiques nourrissent une réflexion sur le « où j'en suis, où je vais, qu'est-ce que je représente? », des interrogations existentielles à l'adolescence. Une autre élève, ayant travaillé sur des images d'elle enfant et récentes, observe les effets de ce retour sur soi :

Pour les films, ça dépend de ma prestation. Il arrive parfois que je sois déçu par mon "acting", mais au moins je prends note de mes erreurs pour ne pas les reproduire. Sinon pour les photographies, quand c'est une photo récentes ça me va, mais je trouve toujours que dans les photos plus anciennes, j'étais moins photogénique et ça gonfle donc mon ego au passage en contractant un "glow-up". (Anonyme, 2023)

L'apposition d'éléments narratifs, qu'ils soient sonores ou textuels, sur ces images personnelles, a généré des compositions visuelles proches de la poésie. Comme le relève un élève :

Selon moi, c'est un bon outil, car il met en place les aspects auditifs et visuels. Le cinéma est connu pour nous faire penser et prendre conscience de problèmes sociaux. Cela peut grandement faire développer nos opinions, car nous prenons en considération de nouvelles situations et de nouveaux points de vue. Nous pouvons présenter nos opinions et émotions de plusieurs manière dans le cinéma comme le jeu des acteurs, la présence de différent plans, la trame sonore ou par notre narration ou par des mots qui apparaît à l'écran, comme dans des stories. (Anonyme, 2023)

Cette image est un exemple d'ajout de texte sur l'image qui reflète les questionnements et pensées de l'élève pour les contextualiser:

Figure 4.7 Détail d'un projet d'élève de 4e secondaire.



Note : Image tirée du projet Maux d'ados/mots d'ados réalisés dans le cadre du cours d'arts et multimédias de quatrième secondaire au Collège Sainte-Anne de Lachine, mars 2022.

Au-delà de l'esthétique, ces productions abordent des thématiques sensibles — anorexie, violence conjugale, identité de genre, dépression — traduisant une volonté de briser les tabous. Comme le formule un participant :

Parler de sujets tabou, pour justement les déstigmatiser. Par ce que, si personne ne parle jamais de ces sujets inconfortables, nous n'arriverons jamais à éliminer les mauvais comportements des gens, cela rendra tout le monde plus apte, surtout les victimes, à en parler, sans gêne. (Anonyme, 2023)

La photographie et la vidéo, intégrées dans un cadre de création artistique, s'avèrent ainsi être des médiums privilégiés pour exprimer des dimensions intimes, parfois difficiles à verbaliser. Leur ancrage dans les pratiques quotidiennes des adolescents renforce leur efficacité comme outils pédagogiques et introspectifs.

#### 4.3 Analyse de l'impact aux différentes étapes du projet

La section qui suit propose une mise en perspective des résultats présentés dans ce chapitre à la lumière des travaux des auteurs mobilisés dans le cadre théorique. Cette discussion vise à dégager les principaux enseignements de l'analyse, à en examiner les implications pédagogiques et à les situer dans un contexte plus large, en dialogue avec les réflexions issues de la recherche en éducation artistique et cinématographique.

##### 4.3.1 Objectifs de la recherche et posture réflexive

Le projet de recherche avait pour objectif de comprendre comment la création cinématographique en classe d'art peut constituer un vecteur privilégié d'épanouissement personnel et de construction identitaire, dans une perspective de mieux-être. Plus spécifiquement, il s'agissait d'examiner si la réalisation d'un film par des adolescent·es pouvait favoriser l'expression de leurs sentiments, de décrire et de sonder leurs questionnements existentiels, ainsi que leur prise de conscience afin d'atteindre une meilleure compréhension de soi et des autres.

Dans cette démarche, une attention particulière a été portée à la manière dont les élèves vivaient et interprétaient l'expérience, tant pendant qu'après la réalisation de leurs films. L'enjeu était de déterminer si ce processus créatif pouvait non seulement stimuler leur sensibilité et leur capacité réflexive, mais également contribuer à leur sentiment d'être compris et accompagnés. Cette orientation rejoint les travaux de Dewey (1934) sur l'importance de l'expérience signifiante dans l'apprentissage, en combinant « l'action et la réflexion, ce qui lui permet de construire ses connaissances en les reliant les unes aux autres » (Ménard, 2022, p. 177).

#### 4.3.2 Réflexions et ressentis des élèves

L'analyse des propos recueillis à la suite du visionnement final des courts-métrages révèle une diversité de ressentis, allant de la satisfaction et la fierté face au travail accompli à des jugements plus critiques quant aux aspects techniques ou artistiques de la production. Ces réactions traduisent à la fois un engagement émotionnel fort et une capacité à évaluer leur démarche de manière réflexive. Elles mettent en lumière la tension, fréquemment observée chez les adolescents, entre la volonté de s'exprimer et la crainte du jugement d'autrui.

Plusieurs réponses illustrent également l'impact du regard des pairs sur la confiance en soi, notamment en ce qui concerne l'exposition de son image dans un contexte public. Ce constat rejoint les analyses de Lachance (2013) sur la construction identitaire à l'ère numérique, où la visibilité et la mise en scène de soi peuvent constituer à la fois une source de valorisation et de vulnérabilité.

#### 4.3.3 Partage d'expériences personnelles et ouverture à l'autre

Un autre aspect significatif relevé dans les réponses des élèves concerne le partage d'expériences personnelles, qui a permis de créer un espace d'écoute et de reconnaissance mutuelle au sein du groupe. Ce processus d'échange a favorisé l'empathie et la compréhension des réalités vécues par les autres, confirmant l'hypothèse selon laquelle le travail créatif collaboratif peut renforcer les compétences socioémotionnelles. Dans *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement 3<sup>e</sup> édition* (2022), Plante et Tremblay soutiennent que « l'expérience coopérative augmente le soutien émotionnel offert aux pairs (Bertucci et al., 2010) ainsi que la prédisposition à coopérer, qui conduit elle-même à une hausse des comportements prosociaux (Choi et al., 2021) » (p. 117).

Par ailleurs, le sentiment de fierté lié à l'aboutissement d'un projet d'envergure s'est manifesté de manière récurrente. Les élèves ont reconnu l'ampleur du travail nécessaire à la réalisation d'un film et ont exprimé une appréciation mutuelle des efforts investis par leurs pairs. Ce constat s'inscrit dans la perspective de l'apprentissage par projet, qui, selon Raby et Tremblay-Wragg (2022), renforce l'idée que d'apprendre dans l'expérience, dans le faire, renforce non seulement les compétences techniques et organisationnelles, mais également « l'estime de soi, la motivation, développe des compétences transversales et le sentiment d'efficacité personnelle. » (p.106)

Enfin, l'ensemble de ces expériences semble avoir contribué à une meilleure connaissance de soi et des autres, en favorisant des échanges authentiques et une ouverture à la pluralité des points de vue — des conditions essentielles à la construction identitaire et au mieux-être à l'adolescence.

#### 4.3.4 Prises de conscience : réflexions identitaires et existentielles

Dans le cadre du projet de court-métrage, *La Bête*, les élèves ont été amenés à explorer des enjeux identitaires et existentiels à travers la création de leur propre œuvre ou le visionnement de celles de leurs pairs. Les données recueillies révèlent un processus introspectif marqué, où les participants ont abordé des thématiques allant de la souffrance psychologique et des troubles alimentaires à la perte d'espoir, en passant par des questionnements philosophiques sur la possibilité d'atteindre le bonheur malgré les épreuves de la vie.

Ces réflexions s'inscrivent dans une dynamique que Meirieu (2004) décrit comme un prise de conscience, où l'élève, confronté à une situation signifiante proposée par l'enseignante, est amené à se penser et à se construire à travers l'expérience et la réflexion :

On fait le pari que, par là, le maître suscite un intérêt d'ordre anthropologique chez ses élèves, qu'il peut provoquer, par une approche résolument culturelle, une identification, l'humaine condition qui mobilise l'intelligence de chaque enfant et le relie à l'histoire dont il est l'héritier.  
(Meirieu, 2004, p.81)

De même, conformément à la perspective de Dewey (1934), la démarche créative s'est révélée être un espace d'expérience esthétique favorisant la mise en lien entre émotions, idées et actions, permettant ainsi aux élèves de donner sens à leur vécu.

En visionnant ou en réalisant des œuvres cinématographiques inspirées de réalités intimes, les élèves ont pu, comme l'évoque Lachance (2013), mettre en récit des expériences parfois indicibles, transformant l'émotion brute en objet de partage :

Au final, de nouvelles expériences interactionnelles, corporelles et émotionnelles sont vécues de manières répétées par les jeunes de l'hypermodernité utilisant leur appareil numérique. C'est pourquoi nous pouvons nous interroger sur l'incidence de ces expériences sur le rapport des plus jeunes avec eux-mêmes, mais aussi à leur environnement et au monde dans lequel ils évoluent.(Lachance, 2013, p.58)

Cette mise à distance par la fiction rejoint également la réflexion de Varda sur le cinéma comme espace de mémoire et de dialogue entre soi et le monde.

Ainsi, l'expérience vécue dépasse le simple apprentissage technique et agit comme un activateur de conscience de soi et des autres, favorisant l'empathie et le développement socioémotionnel. Ce potentiel éducatif justifie pleinement l'intégration d'une telle démarche artistique dans une approche globale visant le mieux-être et l'épanouissement des adolescents.

#### 4.3.5 Compétences relatives à la communication et recherche du mieux-être

L'analyse des données révèle que la réalisation de films dans un contexte éducatif favorise le développement des compétences communicationnelles chez les adolescent·e·s. En les invitant à raconter des histoires, à créer des personnages et à élaborer des scénarios, ce type de projet stimule leur pensée créative tout en leur permettant d'exprimer leurs idées et émotions de manière artistique. Cette dynamique rejoint la réflexion de Rancière et Mondzain (2015), lors d'une conversation organisée par les associations Périphérie et Imaginem autour de la question de l'éducation à l'image et du rôle du cinéma dans la formation du regard critique, qui souligne l'importance d'une expérience cinématographique vécue « à travers soi » et fondée sur la capacité à ressentir, puis à partager et verbaliser ces ressentis. Cette articulation entre dire, montrer et éprouver permet aux jeunes de construire un langage commun et de tisser une forme de communion dans l'expérience partagée.

La familiarité des adolescents avec l'image comme mode de communication, particulièrement à travers les réseaux sociaux, favorise leur aisance à partager leurs vécus personnels dans un contexte créatif tel que le projet cinématographique. Cette compétence s'inscrit dans une dynamique plus large de communication de soi, contribuant à une expression authentique et à la reconnaissance mutuelle. Comme le souligne Lachance, la photo numérique occupe aujourd'hui une place centrale dans la sociabilité des jeunes, influençant autant les interactions familiales que celles entre pairs :

Cette présence de la photo numérique au cœur de la sociabilité juvénile contemporaine a une incidence importante sur leurs interactions. Dans le contexte familial, les plus jeunes trouvent de nouvelles formes pour exprimer leur autonomie et pour affirmer leur point de vue. Ils documentent les changements apportés à leur apparence et à leur corps. Ils inventent aussi de nouveaux rituels d'interaction qui alimentent quotidiennement les relations avec les pairs. Tous ces exemples ont en commun des usages sociaux de la caméra numérique qui répondent à des besoins anthropologiques. Il s'agit de faire sa place au sein de la famille, de gagner en autonomie, de créer et de renforcer des liens avec les pairs. Ainsi, plus qu'un simple objet,

l'appareil numérique est bien souvent un point de départ pour inventer de nouvelles manières d'être avec les autres et pour s'inscrire dans le monde d'aujourd'hui. (Lachance, 2013, p. 30)

Cette perspective met en lumière comment les usages sociaux de l'image, profondément ancrés dans les pratiques quotidiennes des adolescents, peuvent devenir un levier pour nourrir l'expression personnelle et consolider les liens au sein d'un projet artistique collectif.

Ces observations appuient l'idée que le cinéma constitue un outil efficace pour favoriser le mieux-être des jeunes, entendu ici comme un processus dynamique et évolutif, en résonance avec le cadre conceptuel adopté dans cette recherche. Selon le Rapport du comité spécial du Mieux-être du Nouveau-Brunswick (2008), ce processus repose sur la capacité de l'individu à communiquer ses émotions, à s'engager dans une réflexion introspective et à interagir avec son environnement social. La participation active à la création et au visionnement de films participe ainsi à renforcer cette posture réflexive et communicative, éléments clés du développement du mieux-être.

#### 4.3.6 Confiance en soi, courage et persévérance

Les résultats indiquent également que la démarche cinématographique contribue au renforcement de la confiance en soi, du courage et de la persévérance chez les adolescent·e·s. La prise en charge de sujets sensibles, tels que la dépression ou d'autres thématiques complexes, engage les élèves dans un processus exigeant tant sur le plan émotionnel que sur celui de la représentation de soi. Cette confrontation à des enjeux personnels, conjuguée à la nécessité de présenter leur travail devant un public, stimule leur résilience et leur capacité à dépasser la peur du regard et du jugement.

Ce vécu s'inscrit dans une dynamique du « pouvoir d'agir », où les élèves développent un sentiment d'accomplissement lié à leur capacité à faire des choix, à affronter et à dépasser des défis personnels. La fierté exprimée à l'issue de cette expérience témoigne de l'impact positif de ce type de projet sur leur estime de soi et leur posture face à l'adversité. « ..Une pluralité de paroles qui autorisent l'élève, progressivement, à oser la sienne et à en comprendre le sens et les enjeux.. » (Meirieu, 1995, p.177)

Ces observations rejoignent les travaux de Meirieu (1995) sur la pédagogie de l'engagement, qui soulignent l'importance d'offrir aux élèves des situations de défi mobilisant à la fois la créativité, la réflexion et l'expression émotionnelle :

Une critique qui échappe au pouvoir de celui qui la rend possible. Une critique qui échappe aussi à la récupération subtile de celui qui l'institue et espère toujours, plus au moins confusément, qu'il bénéficiera ainsi d'un surcroît d'estime, d'une reconnaissance supplémentaire pour les risques qu'il prend, voire d'une fascination pour le courage dont il fait preuve. (Meirieu, 1995, p.175)

En ce sens, la création cinématographique constitue un cadre propice au développement de compétences transversales, telles que la persévérance et le courage, indispensables à l'épanouissement personnel et scolaire.

#### 4.3.7 Mise en scène de soi, identification et distanciation émotionnelle

L'analyse des résultats met en lumière une ambivalence ressentie par les adolescent·e·s face à leur propre image projetée à l'écran, oscillant entre fierté et malaise. Ce malaise ne se limite pas à la simple confrontation à son image ou à sa voix, mais s'inscrit surtout dans la peur du jugement de l'autre, soulignant ainsi l'importance centrale du regard social dans la construction identitaire à l'adolescence : « En documentant certains moments plutôt que d'autres, les photographes amateurs mettent en avant leurs émotions. Dans le même élan, ils dissimulent ce qu'ils préfèrent taire. » (Lachance, 2013, p.51) Cette tension entre désir d'expression et crainte d'être exposé illustre les enjeux complexes de la mise en scène de soi, où la présence devant la caméra engage à la fois une forme de dévoilement et une vulnérabilité psychologique.

Dans le cadre de la création cinématographique, les adolescents élaborent des récits et incarnent des personnages qui reflètent leur intériorité, offrant un espace symbolique pour explorer et valider des questionnements existentiels propres à cette période de vie. La représentation à l'écran de dilemmes moraux et de parcours de résilience peut faciliter la construction identitaire, permettant aux jeunes spectateurs et créateurs de réfléchir à leurs propres expériences et choix.

Par ailleurs, ce processus s'accompagne d'un sentiment d'appartenance à une communauté, renforcé par la reconnaissance mutuelle des vécus partagés, ce qui contribue au développement du mieux-être. Cette dynamique d'identification et de soutien social s'inscrit dans le cadre plus large du développement du mieux-être, tel que conceptualisé par le Rapport du comité spécial du Mieux-être du Nouveau-Brunswick (2008), qui met l'accent sur l'importance du lien social et de la reconnaissance mutuelle dans l'épanouissement personnel.

Par ailleurs, cette démarche artistique s'inscrit dans une pratique de création introspective qui trouve un écho dans l'œuvre d'Agnès Varda (2000), notamment dans *Les Glaneurs et la Glaneuse*, où la collecte d'images fragmentaires devient une métaphore du travail sur soi et de la compréhension du monde. De façon similaire, les élèves engagés dans le projet *Mots/Maux d'ados : La Bête* utilisent la création cinématographique comme un moyen de réflexion personnelle et d'expression émotionnelle, consolidant ainsi un rapport sensible à leur propre expérience et à celle des autres.

#### 4.3.8 Rôle du cinéma : perception des adolescent·e·s

L'analyse des données révèle que les élèves perçoivent le cinéma comme un médium artistique particulièrement adapté à l'expression émotionnelle et à la réflexion personnelle. Par sa nature multimodale, il combine image, son et narration pour offrir un espace d'expression riche et nuancé, permettant de communiquer des émotions complexes sans recourir exclusivement au langage verbal. En nous appuyant sur l'interprétation de la définition de la multimodalité proposée par Nathalie Lacelle (2013), cette combinaison de langages— visuels, sonores, textuels ou gestuels — amplifie la portée et la profondeur du message. Elle favorise la compréhension, stimule la créativité et permet d'exprimer des contenus subtils ou nuancés qui seraient difficiles à traduire par un seul mode. Dans ce contexte, le cinéma apparaît comme un outil privilégié pour explorer et représenter la pensée, les émotions et les expériences des jeunes de manière intégrée et signifiante. Plus largement, le cinéma est considéré par les adolescent·e·s comme un dispositif réflexif, dans lequel la création artistique devient un vecteur d'exploration identitaire.

Par ailleurs, la capacité du cinéma à faire émerger des opinions et à provoquer une ouverture à la diversité des points de vue renforce son rôle pédagogique dans le développement de l'esprit critique. Le processus créatif, incluant le jeu d'acteur, le choix des plans et la trame sonore, offre aux jeunes l'opportunité d'exprimer leurs goûts, leurs talents et leurs visions du monde.

#### 4.3.9 Contenu, intention de création et réception des courts-métrages par les pairs

Dans le cadre de l'analyse, les élèves ont été invités à expliciter l'intention qu'ils ou elles poursuivaient dans la création de leur court-métrage. Les thématiques abordées reflétaient des préoccupations caractéristiques de l'adolescence, telles que l'identité, la santé mentale, les relations interpersonnelles ou encore la pression sociale. Cette étape visait à examiner dans quelle mesure leur intention initiale, formulée lors de l'écriture du scénario, avait été, selon leur propre regard, efficacement traduit à l'écran.

Le retour réflexif sur cette démarche créative a permis aux élèves de prendre conscience du glissement progressif entre l'intention première et le message véhiculé par leur œuvre. Le processus les a amenés à approfondir leur rapport au contenu en identifiant des expériences personnelles ou observées dans leur entourage, en lien avec les enjeux abordés. Ce passage de Photos d'ados à l'ère du numérique de Lachance (2013) illustre cette dynamique de transformation de l'intention en message, tout en soulignant l'un des défis émotionnels fréquents à l'adolescence:

Cette dynamique illustre le rôle du projet cinématographique comme espace de transformation, où les expériences individuelles sont mises en forme et « ne répondent donc pas seulement aux désirs de «saisir» et de «manipuler» des émotions pour mieux se les approprier. Ils facilitent aussi la construction en images d'une histoire personnelle des émotions vécues.» (Lachance, 2013, p.52)

La réception par les pairs met en évidence la tension constante entre désir de partage et crainte du jugement, notamment lorsqu'il s'agit de traiter de sujets « lourds » ou stigmatisés, comme la dépression ou la dépendance. En abordant ces réalités, les élèves contribuent à déconstruire les tabous sociaux et à rendre visibles des points de vue souvent absents de l'espace public.

Enfin, l'authenticité et la vulnérabilité démontrées par les élèves dans le cadre de ce projet témoignent de la confiance accordée à la démarche pédagogique qui le sous-tendait. Cette démarche favorise non seulement la prise de parole, mais aussi le développement d'une posture critique et réflexive, en adéquation avec les objectifs du mieux-être et de la santé mentale en milieu scolaire (Rapport du comité spécial du Mieux-être du Nouveau-Brunswick, 2008).

#### 4.3.10 Climat de classe et confiance relationnelle

Le projet *Maux d'ados/Mots d'ados : La bête* a offert aux adolescent·e·s un espace d'expression favorisant la libre circulation des idées et des émotions. Les productions cinématographiques, bien que diversifiées — allant de films légers à des œuvres à forte portée introspective — reflètent la grande variété d'expériences individuelles et constituent une réalité habituelle au sein d'un groupe-classe.

L'analyse des interactions post-visionnement met en évidence l'émergence d'un climat de classe marqué par la bienveillance, l'ouverture et l'empathie. Ce climat relationnel repose sur une confiance mutuelle, condition essentielle pour que les élèves puissent partager leurs expériences personnelles en toute authenticité. Cette observation s'inscrit dans la perspective d'une classe « hors-menace » définie par

Meirieu (2004) comme un espace où l'enseignant arrive à « contenir », aussi, en affirmant clairement les limites : chaque élève doit savoir que, si le groupe est contenu, lui aussi pourra l'être quand ce sera nécessaire; il doit pouvoir s'exposer en sachant que le maître arrêtera en cas de débordement et le protègera contre ses propres excès. (Meirieu, 2004, p.155)

Ainsi, le projet agit comme un catalyseur favorisant la confiance relationnelle, créant des conditions propices à l'expression sincère et à la reconnaissance mutuelle au sein de la communauté scolaire.

#### 4.3.11 Réflexion-synthèse : cinéma, mieux-être et quête de sens

Au-delà de sa dimension artistique, le projet *La Bête* se révèle être un dispositif pédagogique structurant, offrant aux adolescent·e·s un cadre sécurisant pour explorer leur identité et exprimer leurs émotions. Le cinéma, par son caractère multimodal et créatif, engage les élèves dans une démarche d'introspection favorisant le développement d'une meilleure connaissance de soi et des autres. La création de films autobiographiques devient ainsi un moyen privilégié pour les jeunes d'articuler leurs questionnements existentiels et de construire un récit personnel cohérent.

En ce sens, le cinéma participe non seulement à la verbalisation des émotions, mais aussi à l'affirmation identitaire, soutenant une posture réflexive et critique favorable à l'épanouissement personnel et social.

### 4.4 Limites du projet et recommandations

Cette section propose une analyse critique des limites rencontrées dans le cadre du projet, afin de situer avec précision sa portée et d'éclairer les conditions d'une future mise en œuvre. Ces limites, qu'elles soient pédagogiques, éthiques ou méthodologiques, doivent être reconnues pour assurer une démarche à la fois pertinente et respectueuse des élèves.

#### 4.4.1 Limites pédagogiques

La nature même d'un projet centré sur l'expression émotionnelle et la vulnérabilité implique des risques inhérents, notamment la réactivation de traumatismes personnels. Comme l'illustre Merleau-Ponty dans sa phénoménologie du corps, la perception de soi est toujours incarnée et marquée par une histoire « La parole est un geste et sa signification, un monde » (Merleau-Ponty, 1945, p.214). Ainsi, le dévoilement par l'image et la parole peut raviver des souffrances enfouies, nécessitant une vigilance éthique et un accompagnement adapté.

La pédagogie sensible, telle que je l'ai envisagée dans les précédents chapitres, invite à penser l'accompagnement des élèves dans un cadre sécurisant où la confiance et le respect des limites personnelles sont prioritaires. Le recours à une spécialiste (T.E.S.) dans ce projet a permis de concrétiser cet accompagnement, offrant un espace protecteur propice à la mise en parole et à l'élaboration d'un cheminement personnel. Cette démarche s'inscrit dans la perspective de Dewey, pour qui l'éducation est un processus expérientiel où le sentiment de confiance et l'expérience vécue sont indissociables pour favoriser un apprentissage authentique:

« Les processus personnels impliqués dans la construction des œuvres d'art sont des données aussi précieuses pour l'étude de certains processus mentaux que l'enregistrement des procédures utilisées par les chercheurs scientifiques a son importance pour l'analyse des opérations intellectuelles. » (Dewey, 2005 p.509)

Cette approche pédagogique génère des complexités dans la gestion de groupes hétérogènes, où certain·e·s adolescent·e·s se montrent moins réceptif et réceptive à l' de thématiques sensibles. La perception négative de ces contenus s'est manifestée explicitement dans quelques commentaires d'élèves.

De même, l'exposition prolongée aux vulnérabilités étudiantes peut affecter significativement l'équilibre émotionnel du personnel enseignant. Cette dimension nécessite l'établissement de limites professionnelles et personnelles claires et l'accès à des ressources de soutien appropriées (TES), tant pour les personnes enseignantes que pour les élèves.

Comme le rappelle Meirieu (2004), l'enseignant·e doit être à la fois garant·e d'un cadre sécurisant et porteur·se d'une bienveillance constante:

L'enseignant a, à cet égard, une responsabilité essentielle : relativiser au moins, accompagner si possible l'effort de chacun pour se dégager du donné, « contenir », surtout, les réactions collectives afin de faire de la classe un espace où chacun peut prendre le risque d'apprendre parce que les menaces d'humiliations sont suspendues. Parce que les tâtonnements ne seront pas stigmatisés, que les erreurs seront positivées et que les échecs sont présentés comme dépassables. (Meirieu, 2004, P.155)

Le contexte spécifique de la recherche — marqué par la fin d'année scolaire, les contraintes personnelles et professionnelles — a pu amplifier la vulnérabilité émotionnelle des élèves et de l'enseignante, influençant les dynamiques observées. Cette contextualisation est essentielle pour comprendre les résultats et orienter des adaptations futures.

#### 4.4.2 Les limites institutionnelles

L'intégration du cinéma dans l'enseignement des arts se heurte à des limites institutionnelles importantes, notamment parce que ce médium n'est pas officiellement inscrit dans les programmes scolaires. Cette situation contraint les enseignants à mobiliser une créativité pédagogique et une grande autonomie dans le choix des outils et des ressources, tout en respectant les compétences prescrites par les curriculums officiels, comme le mentionne Martin (2019) dans sa recherche. Ce positionnement s'inscrit dans une démarche d'adaptation face à un cadre institutionnel souvent rigide, qui peut parfois manifester une certaine réticence envers des approches innovantes et interdisciplinaires.

La mise en œuvre d'un projet de courts-métrages à l'école soulève des enjeux majeurs, tant organisationnels que pédagogiques. Elle mobilise chez les élèves des compétences d'autonomie dans la gestion du temps, l'organisation logistique du matériel et la coordination des déplacements. Au-delà de ces aspects techniques, cette démarche exige également la capacité d'explorer des thématiques personnelles, sensibles, et parfois en tension avec les valeurs de certaines institutions. Ce positionnement pédagogique implique un équilibre délicat entre liberté créative et respect des limites individuelles et collectives, ouvrant ainsi un espace d'apprentissage où la subjectivité et la créativité peuvent s'exprimer pleinement.

Dans ce contexte, l'accompagnement individualisé des élèves dans le choix des thématiques et la rédaction des scénarios, ainsi que la collaboration avec des ressources spécialisées, telles que les intervenants en éducation spécialisée, apparaissent essentiels. Ces modalités d'intervention favorisent la construction d'un espace sécurisant, où les élèves peuvent explorer leurs idées et leur créativité dans le respect de leurs propres limites émotionnelles et des contraintes institutionnelles.

Ainsi, cette démarche pédagogique conjugue exigence artistique et bienveillance, offrant aux élèves un cadre propice à l'expression de leur singularité tout en tenant compte des contraintes appartenant au contexte scolaire.

#### 4.4.3 Les défis techniques

L'intégration d'outils numériques dans un projet artistique scolaire confronte inévitablement l'enseignant·e aux limites des compétences technologiques des élèves. Cette diversité requiert une planification pédagogique différenciée, ainsi que la création de ressources adaptées à divers niveaux de

maîtrise. Les contraintes matérielles du milieu scolaire, telles que l'accès limité à l'équipement professionnel, imposent également des ajustements stratégiques.

Le recours au téléphone portable comme outil principal de captation s'est révélé particulièrement pertinent dans le cas de cette recherche. Cet appareil, familier pour la majorité des adolescents, permet de conjuguer accessibilité, autonomie et qualité technique satisfaisante. Associé à des logiciels libres tels qu'*OpenShot* ou *DaVinci Resolve*, il favorise la poursuite du travail créatif en dehors du cadre scolaire, atténuant ainsi l'impact du temps restreint consacré aux arts dans le curriculum.

#### 4.4.4 Recommandations pratiques

Pour assurer la viabilité et la richesse pédagogique d'un projet cinématographique en contexte scolaire, trois leviers apparaissent essentiels :

1. Communication transparente avec l'ensemble des acteurs (élèves, direction, familles) concernant les objectifs, les contenus et les étapes du projet.
2. Cadre sécurisant et bienveillant permettant d'aborder des thématiques sensibles tout en respectant les limites personnelles et institutionnelles.
3. Accessibilité des outils grâce à l'utilisation d'équipements courants (téléphones portables) et de logiciels libres, accompagnés de ressources et tutoriels adaptés.

En somme, l'analyse des données met en lumière la portée émancipatrice de la création cinématographique en milieu scolaire, tout en révélant les tensions inhérentes au cadre institutionnel et aux réalités émotionnelles des adolescents. Ces résultats témoignent de la capacité du court-métrage à favoriser l'expression de soi, la réflexion critique et la construction identitaire, mais aussi des défis organisationnels, relationnels et pédagogiques qu'il implique. Ils confirment l'importance d'un accompagnement sensible et structuré, permettant aux élèves de naviguer entre leurs univers intimes et leurs aspirations. Ces constats ouvrent ainsi la voie à la conclusion de cette étude, où seront discutées les implications pédagogiques, les limites de la recherche et les perspectives pour intégrer plus largement la création cinématographique au service du mieux-être et de l'apprentissage en contexte scolaire.

## CONCLUSION

Cette recherche qualitative phénoménologique explore le potentiel du cinéma comme outil pédagogique sensible au secondaire. En analysant un projet de courts-métrages autobiographiques, elle examine comment une pédagogie introspective peut offrir un espace d'expression personnelle aux adolescent·e·s. L'étude met en lumière les effets de cette approche sur le mieux-être émotionnel des élèves et le développement de compétences utiles pour l'avenir.

Il importe de préciser qu'une approche phénoménologique descriptive-interprétative vise habituellement une compréhension approfondie d'un nombre restreint d'expériences singulières. Dans le cadre de cette recherche menée dans une classe d'art au secondaire, le corpus provenant d'environ 72 élèves dépasse l'échelle généralement privilégiée dans ce type d'approche. Ce choix repose sur le besoin d'adapter le cadre méthodologique aux exigences et aux conditions concrètes d'une recherche-intervention menée dans une situation réelle d'éducation artistique dans une école montréalaise. Afin de préserver la rigueur phénoménologique malgré la taille du corpus, j'ai fait appel à certaines stratégies, incluant la sélection de récits emblématiques des enjeux abordés par les élèves, l'analyse approfondie d'exemples signifiants, et la mise en dialogue des données recueillies avec ma démarche réflexive comme enseignante-rechercheuse. Somme toute, ces choix méthodologiques ont permis de maintenir un certain niveau de profondeur interprétative attendu en phénoménologie, tout en reconnaissant la réalité mouvante, plurielle et complexe du contexte scolaire.

Après avoir dressé un état des lieux de l'enseignement du cinéma au secondaire au Québec et relevé certains enjeux — notamment le manque d'espaces dédiés à l'expression des ressentis en milieu scolaire —, ce mémoire a posé la question suivante: comment la création de courts-métrages autobiographiques peut nourrir la quête de sens adolescente dans une perspective de mieux-être.

Le projet « *La Bête* », mené dans le cadre de *Maux d'ados / Mots d'ados*, s'est déroulé en plusieurs étapes complémentaires. Les élèves ont d'abord été sensibilisé·e·s à des œuvres cinématographiques abordant des thématiques sensibles liées à l'adolescence, ce qui a suscité des discussions approfondies et des partages d'expériences personnelles. Une rencontre avec l'artiste français Irvin Anneix, autour de son projet *Cher futur moi*, a élargi leur compréhension des pratiques artistiques centrées sur la parole et l'image des jeunes. Sur le plan technique, les élèves ont été formé·e·s à la manipulation de la caméra, aux

logiciels de montage, ainsi qu'à l'analyse et à l'appréciation d'œuvres. Dans la phase de création, les participant·e·s ont été invité·e·s à concevoir leur propre court-métrage autour du thème métaphorique de « la bête », encourageant l'exploration des émotions, de l'univers intérieur et des enjeux identitaires. Le projet s'est conclu par une présentation en classe, permettant aux élèves de partager leurs productions et de recevoir une rétroaction de leurs pairs, renforçant ainsi la dimension réflexive et collaborative de la démarche.

En réponse à la question de recherche principale — Comment la création cinématographique mobilisant la pédagogie sensible et les récits de vie en classe d'art favorise-t-elle l'épanouissement personnel et la construction identitaire des élèves de quatrième secondaire dans une perspective de mieux-être? —, cette étude met en évidence que la création cinématographique mobilisant la pédagogie sensible et le récit de vie constitue un levier puissant pour l'épanouissement personnel et la construction identitaire des élèves de quatrième secondaire. L'analyse thématique a dégagé quatre axes majeurs — expression de soi, réflexion critique, collaboration et quête identitaire — qui attestent de l'impact positif de cette approche sur le mieux-être adolescent. En offrant un espace sécuritaire et structuré, mais ouvert, le projet a permis aux élèves d'explorer leur identité, d'exprimer leurs émotions et d'aborder des enjeux sensibles, tels que l'anxiété, la santé mentale et les pressions sociales, favorisant ainsi leur développement émotionnel et social.

Sur le plan méthodologique, la recherche a soulevé une tension entre la fidélité aux propos authentiques des jeunes et les exigences de l'écriture académique, révélant la complexité d'interpréter et de traduire un langage sensible dans un cadre institutionnel. Malgré ces défis, les résultats témoignent de l'impact transformateur du projet sur les élèves, tant au niveau personnel qu'au niveau pédagogique.

L'intégration d'archives personnelles dans les courts-métrages a renforcé la dimension introspective du processus, établissant un lien direct entre les pratiques numériques quotidiennes des élèves et une exploration artistique de soi. Inspirée par la démarche de Varda et soutenue par les analyses de Lachance (2013), cette approche a permis de transformer des images intimes en matériaux narratifs porteurs de sens. Ce dialogue entre vécu personnel et création artistique illustre pleinement la pertinence des concepts de pédagogie sensible, de récit de vie et de mieux-être mobilisés dans ce cadre théorique.

Suite au visionnement des films, la prise de parole des élèves a permis de rapprocher certains groupes, que ce soit par empathie ou simplement par désir de ne plus se sentir seuls. Toutefois, l'expérience n'a

pas été vécue uniformément par tous. Certain·e·s se sont montré·e·s réticent·e·s à partager leurs émotions, même lorsque des modalités d'expression anonymes étaient proposées, tandis que d'autres, sensibles aux créations de leurs pairs, ont choisi de ne pas verbaliser leurs ressentis. Si la majorité a abordé le projet avec sérieux, certains y ont vu une occasion de s'amuser entre amis. Cette diversité de réactions est normale dans un projet de collaboration et de communication. Et bien que l'objectif principal fût d'offrir un espace sensible d'introspection et de partage, le plaisir d'apprendre et d'être ensemble contribue également au mieux-être, ce qui constituait l'essence même du projet.

Cette recherche montre que l'enseignement du cinéma, lorsqu'il s'appuie sur une pédagogie sensible, peut devenir un puissant levier d'expression émotionnelle et de réflexion identitaire pour les adolescent·e·s. Le médium cinématographique s'est révélé particulièrement pertinent pour aborder les enjeux de santé mentale en contexte scolaire, favorisant à la fois la réduction de la stigmatisation et l'augmentation des demandes d'accompagnement professionnel auprès de la technicienne en éducation spécialisée (T.E.S.). L'intervention de cette dernière a été déterminante pour soutenir les élèves les plus vulnérables et épauler l'enseignante dans des situations nécessitant une expertise spécifique.

Le processus créatif a offert aux élèves un espace sécuritaire pour explorer leur intérriorité, choisir des thèmes qui leur étaient chers et développer à la fois leurs compétences techniques et leur capacité à apprivoiser leurs émotions. Cette introspection guidée a permis d'aborder des enjeux existentiels, confirmant que la création autobiographique confère une authenticité particulière aux œuvres. Comme le souligne Boutet (2023), « extérioriser, matérialiser les contenus, les vécus et les ressentis de notre esprit » permet de mieux les appréhender. (Boutet, 2023, p.39)

Les discussions, menées entre pairs ou avec l'enseignante, ont occupé une place centrale dans la démarche. Les traces de ces échanges ont été consignées dans les portfolios numériques des élèves, qui ont servi à la fois de journal de bord réflexif et de source de données complémentaires aux questionnaires et aux entretiens. Cette dimension documentaire a enrichi la retour réflexif et la prise de conscience.

Pour l'enseignante-rechercheure, ce projet s'inscrit dans une démarche plus large de recherche d'équilibre entre corps, tête et cœur dans l'enseignement des arts. Il a aussi constitué un terrain d'expérimentation où la transparence, l'authenticité et la vulnérabilité se sont révélées des ressources relationnelles autant que pédagogiques. Les émotions partagées – parfois intenses – lors du visionnement des films ont renforcé

les liens au sein du groupe et illustré la force d'une pédagogie qui intègre les dimensions émotionnelles de l'apprentissage.

Cependant, les résultats soulignent que le succès d'un tel dispositif repose sur certaines conditions: instaurer une relation de confiance avant d'aborder des sujets sensibles, aménager une flexibilité dans la gestion du temps, diversifier les modes d'expression (portfolios, cartes d'idées, questionnaires anonymes) et assurer une vigilance constante face aux dynamiques émotionnelles et aux enjeux sociaux touchant les jeunes.

Enfin, cette étude a mis en lumière la richesse des relations pédagogiques fondées sur l'échange et le partage authentique. Elle a également permis à l'enseignante-rechercheure de mieux cerner ses propres limites d'accompagnement et l'importance de s'appuyer sur des ressources spécialisées lorsque nécessaire. L'expérience confirme qu'une pédagogie sensible, structurée et bienveillante peut créer des espaces sécuritaires où l'expression artistique devient un moteur de mieux-être et de développement identitaire pour les adolescent·e·s.

Malgré une planification rigoureuse, le projet de création de courts-métrages a révélé certaines limites inhérentes à une démarche sensible menée en milieu scolaire. La diversité des réactions émotionnelles des élèves, allant d'une participation enthousiaste à un retrait silencieux, a mis en lumière la difficulté à anticiper l'ensemble des réponses. Cette variabilité rappelle que, même dans un cadre structuré, la subjectivité de chaque élève reste imprévisible. Certains commentaires critiques d'élèves ont souligné la nécessité de maintenir un équilibre entre expression des vulnérabilités et espace de légèreté.

Ces limites, loin de discréditer le projet, ont renforcé l'importance du rôle de l'enseignant·e comme figure rassurante, capable d'accueillir ces réactions et d'accompagner les élèves dans leur exploration personnelle. Cette posture éducative, empreinte d'écoute et de présence, participe à créer un climat propice à la confiance et à l'expression.

Le projet ne visait pas à produire des certitudes, mais plutôt à faire émerger du sens à travers l'expérience vécue. Le court-métrage, dans ce contexte, s'est avéré un outil pédagogique puissant, favorisant l'expression des émotions, le développement de certaines compétences essentielles (collaboration, communication, créativité, développement de l'esprit critique) et la construction identitaire. En touchant

des enjeux personnels et collectifs, le cinéma devient un levier pour le mieux-être à la fois individuel et social.

Dans cette perspective, une initiative parallèle a vu le jour: la création d'une [plateforme de ressources pédagogiques](#) sensible. Ce matériel pédagogique, offert gratuitement, est enrichi de court et long métrage testés en classe et de fiches d'analyses cinématographiques adaptées au secondaire, visant à accompagner les enseignant·e·s qui souhaitent aborder des contenus sensibles avec leurs élèves. À terme, cette banque sera élargie au primaire, avec pour ambition de pallier un manque d'outils centrés sur les émotions dans le champ de l'éducation artistique.

Les résultats obtenus ouvrent de nouvelles voies d'exploration: prolonger ce type de projet sur plusieurs années ou dans des contextes scolaires variés permettrait d'évaluer plus finement son impact sur le mieux-être des adolescents. Par ailleurs, la question de l'évaluation des apprentissages sensibles demeure centrale : comment reconnaître, dans un cadre scolaire, l'expression authentique des émotions? Quels critères et quels outils permettraient de valoriser ces apprentissages tout en respectant leur dimension intime?

Cette recherche met en évidence la force du cinéma lorsqu'il est intégré à une approche pédagogique globale, mobilisant à la fois les dimensions cognitives, émotionnelles, sociales et créatives. Loin de se limiter à l'acquisition de compétences techniques, le projet *Mots/Maux d'ados : La Bête* ouvre un espace où les jeunes peuvent explorer leur intériorité et transformer leurs vécus en œuvre cinématographique. Au croisement de l'art, de l'émotion et de la pédagogie, le court-métrage s'impose comme un dispositif porteur de sens, capable de redonner à l'école une dimension profondément humaine, attentive à la complexité de l'expérience adolescente.

## ÉPILOGUE RÉFLEXIF

Le projet *Mot d'ados* m'a offert l'occasion rare d'entrer dans l'univers sensible de mes élèves et de reconnaître la profondeur de leurs vécus émotionnels comme un véritable moteur d'apprentissage. Accueillir ces émotions, parfois brutes, parfois délicates, a exigé de moi une posture d'écoute et de bienveillance, tout en maintenant un cadre sécurisant. La pédagogie sensible, tel que je l'ai vécue, repose sur cet équilibre fragile entre accompagnement et liberté, entre présence discrète et intervention ciblée.

Les courts-métrages créés en classe ont révélé une richesse insoupçonnée de réflexions et de regards sur le monde adolescent. Les élèves ont mobilisé la compassion, la colère, la honte ou le dégoût pour donner forme à des messages profondément personnels. À travers cette démarche, ils ont pris conscience du pouvoir du cinéma comme outil de communication et d'influence, cherchant souvent à émouvoir, à conscientiser ou éduquer. Ces moments de visionnement, que ce soit des œuvres étudiées ou de leurs propres créations, ont constitué des instants privilégiés où l'on voyait l'élève devenir auteur de sens, capable de se raconter et de comprendre l'autre.

Ces expériences ont renforcé ma conviction que l'émotion et la création, lorsqu'elles s'entrelacent, ouvrent un espace d'apprentissage qui dépasse les frontières disciplinaires. Elles m'ont rappelé la chance que j'ai d'assister à ces instants de vérité où un élève ose se dévoiler à travers une image, un geste ou une parole. Ce projet m'encourage à poursuivre sur la voie d'une pédagogie qui valorise le sensible comme vecteur de mieux-être et d'estime de soi, et à considérer le cinéma et les arts comme des lieux privilégiés pour mieux comprendre la subjectivité, le lien à soi et aux autres.

## **ANNEXE A**

### **Les ressources pédagogiques présentées en classe et les questionnaires d'entrevues**

Phase d'ouverture avec le film Le vidéoclip (2019) de Camille Poirier : <https://shortfilms.ca/video/le-videoclip/>

Le questionnaire suite au visionnement du film *Le vidéoclip*: <https://forms.gle/ayMqwQcgDXPhKVATA>

Les réponses des élèves : [https://docs.google.com/spreadsheets/d/162UMcLQXwNK-I336vQgSL6oFOZiaTJgvGYk\\_KXpb0lg/edit?gid=751797174#gid=751797174](https://docs.google.com/spreadsheets/d/162UMcLQXwNK-I336vQgSL6oFOZiaTJgvGYk_KXpb0lg/edit?gid=751797174#gid=751797174)

La présentation vue en classe *Mots/Maux d'ados – La bête* :

[https://www.canva.com/design/DAE6UvQl0e4/WyTvPIOn45XOzsQncE41g/edit?utm\\_content=DAE6UvQl0e4&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAE6UvQl0e4/WyTvPIOn45XOzsQncE41g/edit?utm_content=DAE6UvQl0e4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Analyse du court-métrage *La bête* des élèves:

Voici le questionnaire: <https://forms.gle/FxCBiRfHAaURkj4A>

## ANNEXE B

### Exemples de portfolio web d'élèves

**Exemples de Portfolio web et traces de l'évolution de leurs projets ainsi que les films publiés sur leurs pages:**

Jasmine: <https://jasmineforget.wixsite.com/portfolio/profession-11> (film sur l'anorexie)

Nick: <https://nickaltenor.wixsite.com/artnumeriques/cin%C3%A9ma> (film sur la dépendance aux jeux vidéos)

Jonathan: <https://jonathand06.wixsite.com/monsite/le-c> (film sur la procrastination)

Emma: <https://ema-fanghuizhu.wixsite.com/art-plastique/%C3%A9tage-3> (pression scolaire)

Branco: <https://brancojuverdianu.wixsite.com/branco-sec2-210-art/projects-2> (pression sociale)

Kaila : <https://kailaaa.wixsite.com/artsnumeriques/copie-de-copie-de-%C3%A9tage-1> (film sur la pression scolaire)

Élisa: <https://elisa-amara.wixsite.com/projetsscolaires/projet-cin%C3%A9ma> ( film sur l'identité, la relation avec sa mère)

Grissom : <https://mudawastaken.wixsite.com/filmianetgrissom> ( film sur la dépendance à l'alcool)

Maelle : <https://maellepaquet-vaugh.wixsite.com/my-site-1/%C3%A9tage-2> (film sur le harcèlement)

Juliette : <https://julietteczyzowicz.wixsite.com/monsite-2/%C3%A9tage-3> (film sur le droit à l'avortement)

William : <https://williamadham.wixsite.com/artswilliamadham/%C3%A9tage-3> (suivi thérapeutique et journal intime)

Rosalie : <https://rosaliest-pierre.wixsite.com/artnumerique/cin%C3%A9ma> (quotidien adolescent)

## ANNEXE C

### Les étapes du projet Mots/Maux d'ados : La bête



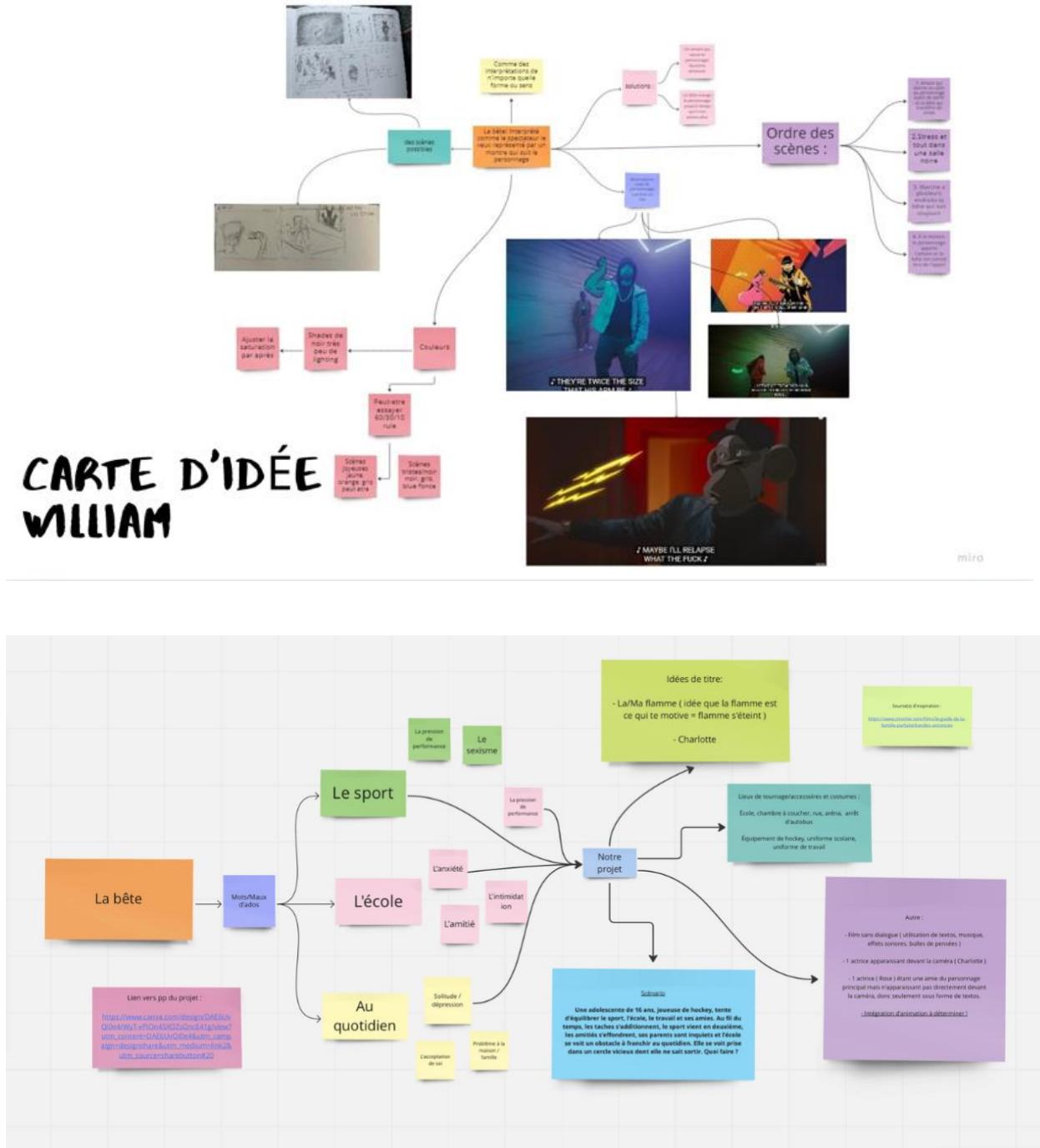
Note : Archive photographique personnelle du projet Mots/Maux d'ados : « La bête ».



- 0- Phase d'inspiration : Analyse d'un court-métrage et discussion
- 1- Ateliers cinématographiques
- 2- Présentation du projet + carte d'idée et scénario
- 3- Tournage
- 4- Montage vidéo et sonore
- 5- Intégration de la rotoscopie
- 6- Portfolio web + traces du processus de création
- 7- Diffusion et discussion + questionnaire.

## ANNEXE D

### Exemples de cartes d'idées du projet et archives photo



Note : Extraits de traces publiées sur les portfolio web des élèves. Les cartes d'idées en prémissse du projet Mots/Maux d'ados : « La bête »

## APPENDICE A

### Formulaire d'approbation éthique

**UQÀM | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains**

#### **PROJET DE RECHERCHE ÉTUDIANT IMPLIQUANT DES ÊTRES HUMAINS NÉCESSITANT UNE APPROBATION ÉTHIQUE**

En vertu de la [Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM](#), le SCAE, après consultation avec la directrice, le directeur de recherche, doit informer par écrit, en utilisant le formulaire conçu à cette fin, la présidente, le président du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains ([CERPE](#)) concerné de tout projet de recherche étudiant qui nécessite une approbation au plan de l'éthique et qui ne s'insère pas directement dans un projet de recherche en cours d'une professeure, d'un professeur. (7.1.12)

Veuillez joindre ce document dûment complété à votre demande d'approbation éthique dans Nagano

---

**À compléter par l'étudiant(e) :**

Nom de l'étudiant(e) :	Julie Talbot	Courriel (UQAM) :	talbot.julie@ens.uqam.ca
Code permanent :	TALJ06587905	Programme d'études :	Maîtrise en arts visuels profil
Titre du projet de recherche : Favoriser le mieux-être des élèves par l' enseignement du cinéma en cla			
Nom de la directrice, du directeur de recherche : Christine Faucher			
Courriel :	faucher.christine@uqam.ca		
Nom de la codirectrice, du codirecteur (s'il y a lieu) : Anne Deslauriers			
Courriel :	deslauriers.anne@uqam.ca		

---

**À compléter par le SCAE ou son instance déléguée :**

- Ce projet de recherche a été reçu et approuvé par le SCAE ou son instance déléguée.
- Ce projet de recherche nécessite une approbation éthique par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM. (Veuillez vous référer à la page 2 pour déterminer si le projet nécessite une approbation éthique.)

Michael Blum

Nom de la présidente, du président du SCAE ou de son instance déléguée

14 septembre 2022

Date

Signature : \_\_\_\_\_

*NB : Si le projet s'insère directement dans celui d'une professeure, d'un professeur, approuvé par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH), l'étudiante, l'étudiant n'a pas besoin de faire évaluer son projet par le CERPE. Elle, il doit cependant s'assurer que son nom apparait sur le certificat de la professeure, du professeur.*

**APPENDICE B**  
**Certificat d'approbation éthique**



Signé le 2022-12-06 à 08:53

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

Titre du projet :**Favoriser le mieux-être des élèves par l'enseignement du cinéma en classe d'art: l'apport de la pédagogie sensible et de la philosophie pour adolescents**

Nom de l'étudiant :**Julie Talbot**

Programme d'études : **Maîtrise en arts visuels et médiatiques (recherche inter.)**

Direction(s) de recherche : **Christine Faucher** (directrice) & **Anne Deslauriers**(co-directrice)

**Modalités d'application**

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-12-06**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Caroline Coulombe**,  
Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management

No. de certificat : 2023-5414 Date : 2022-12-06

Col Cll

**NAGANO**  
www.semiweb.ca

Approbation du projet par le comité d'éthique suite à l'approbation conditionnelle 1 / 1



# *Certificat d'accomplissement*

*Ce document certifie que*

**Julie Talbot**

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :  
Éthique de la recherche avec des êtres humains :  
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

**15 septembre, 2021**

**APPENDICE C**

**Courriel envoyé avec le formulaire de consentement**

1er décembre 2022

Chers élèves et chers parents, Je vous écris aujourd’hui pour vous inviter à participer à mon projet de recherche dans le cadre de la maîtrise en arts visuels, profil recherche et intervention à l’Université du Québec à Montréal. Je joins à ce courriel un formulaire d’autorisation parentale, puisque les sujets de la recherche ont moins de 18 ans et un consentement à participer à signer aussi par l’élève. Tous les détails de la recherche sont résumés dans ce formulaire et il me fera évidemment plaisir de répondre à vos questions si certains points restent imprécis. J’aimerais préciser que la participation à ce projet n’affectera en rien le déroulement des cours, puisque ce projet entre dans la planification annuelle du cours d’arts pour l’ensemble des élèves de 4e secondaire. Je tiens d’ailleurs à vous rassurer qu’il n’y aura aucune pénalité à ne pas participer au projet de recherche et qu’en aucun cas les élèves participants ne recevront une forme de récompense. Les seuls impacts, selon moi, seront positifs, car les jeunes pourront obtenir un sentiment de fierté à faire partie d’une communauté de chercheurs et participer à faire avancer la recherche en éducation dans le domaine des arts. En espérant recevoir des nouvelles de votre part avant le 12 décembre. Un courriel de rappel vous sera envoyé avant le 9 décembre. Advenant le cas où je n’ai pas de réponses de votre part, je conclurai que vous n’êtes pas intéressés à participer à ce projet de recherche. Merci et au plaisir, Mme Talbot Enseignante en arts et multimédia

## APPENDICE D

### Formulaire d'information et de consentement à la recherche



## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE : SUJET MINEUR

### TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

Favoriser le mieux-être des élèves par l'enseignement du cinéma en classe d'art : L'apport de la pédagogie sensible et de la philosophie pour adolescents

### IDENTIFICATION

Étudiante responsable et enseignante en arts et multimédia : Julie Talbot

Programme d'études : Maîtrise en arts visuels, profil recherche et intervention, UQAM Institution d'enseignement : Collège Sainte-Anne de Lachine

Adresses électroniques : [talbotj@sainteanne.ca](mailto:talbotj@sainteanne.ca) ou [talbot.julie@ens.uqam.ca](mailto:talbot.julie@ens.uqam.ca)

Je suis enseignante en arts et multimédia au secondaire au collège Sainte-Anne de Lachine et étudiante à la maîtrise en arts visuels, profil recherche et intervention à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

### PRÉSENTATION DU PROJET PÉDAGOGIQUE :

#### MAUX D'ADOS / MOTS D'ADOS

Dans le cadre de ma maîtrise, je souhaite analyser un projet pédagogique qui sera vécu dans la classe d'arts et multimédia de votre enfant, de janvier à mars 2023. Le projet cinématographique « *Maux d'ados / Mots d'ados* » répond entièrement aux attentes du *Programme de formation de l'école québécoise* (2007).

Sur le plan technique, l'objectif de ce projet cinématographique est de se familiariser, puis d'intégrer le langage cinématographique et ses codes. Cela passe par l'apprentissage des bases du tournage (cadrage, lumière, plans), le montage sonore et vidéo, ainsi que par le *savoir traduire* en images les mots et les idées.

Sur le plan humain, d'autres apprentissages seront réalisés puisque ce projet de court-métrage s'articule autour de questionnements qui surviennent à l'adolescence. La réalisation de films, individuellement ou en équipe, favorisera les échanges, le partage de ressentis et la mise en place d'un espace de discussion dynamique.

### QUELQUES MOTS SUR MA RECHERCHE À LA MAÎTRISE

En tant qu'enseignante et chercheure, je me demande si le visionnement et la création de courts-métrages en classe d'arts et multimédia peuvent contribuer au mieux-être de l'élève.

## **PROCÉDURES**

En classe, j'effectuerai des photos et des vidéos des élèves pendant les différentes étapes de réalisation du projet « Maux d'ados / Mots d'ados ». Je noterai et développerai des outils de travail adaptés aux besoins spécifiques des élèves. De plus, j'enregistrerai quelques discussions avec vos enfants. Je compte en garder des extraits pour réaliser une capsule vidéo synthèse d'environ 5 minutes. J'utiliserais ensuite cette vidéo et des photographies prises en classe pour en faire l'analyse.

Afin de préserver l'anonymat des participants, aucun nom n'apparaîtra, ni sur la vidéo synthèse ni sur les photos. Seule la mention du niveau scolaire sera nommée. Les documents visuels pour lesquels je sollicite votre appui seront diffusés dans mon mémoire de maîtrise, possiblement dans les cours universitaires ou dans des conférences scientifiques dans le milieu de l'éducation. Je soulignerai la fin de mon parcours à la maîtrise par un vernissage. Vous y serez invité.e, ainsi que votre enfant.

Rappelons que le projet auquel votre enfant participera est un projet scolaire comme les autres. Il est intégré à la planification régulière du cours d'arts et multimédia. Cette recherche ne comporte ainsi aucun inconvénient pour les élèves ni pour leurs parents.

## **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Tout document permettant l'identification visuelle de votre enfant sera utilisé seulement si le formulaire d'autorisation parentale le permet. Avec votre consentement, les élèves apparaîtront dans les captations vidéo et photos réalisées en classe. Dans le cas où des parents ne souhaiteraient pas que leurs enfants soient reconnus, le visage sur les photos et la vidéo seront brouillés, garantissant ainsi l'anonymat des élèves. Les photographies et extraits vidéos qui n'auront pas servi au montage de la capsule vidéo de 5 minutes seront détruits après l'étude et l'analyse aux fins de cette recherche. Cette recherche sera soumise à l'approbation du comité éthique de l'Université du Québec à Montréal.

Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi via les deux adresses électroniques apparaissant dans le haut du formulaire. Vous pouvez également communiquer avec ma codirectrice de recherche à l'UQAM à l'adresse électronique [deslauriers.anne@uqam.ca](mailto:deslauriers.anne@uqam.ca)

Merci de retourner à l'école la dernière page de ce formulaire dument signée. Voir page suivante.

JULIE TALBOT

Responsable du projet de recherche lettres moulées et signature

2022

Date

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles pour l'analyse de ce projet dans une perspective de recherche et intervention à la maîtrise.

## **AUTORISATION PARENTALE**

J'autorise l'utilisation de documents aux fins de recherche, de diffusion ou d'enseignement.

J'autorise l'utilisation de documents permettant l'identification visuelle de mon enfant et/ou de ses réalisations.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tel que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

OUI  NON

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom du représentant légal

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

\_\_\_\_\_  
Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

## RÉFÉRENCES

- Anneix, Irvin. (s.d.). *Cher futur moi* [Série documentaire]. <https://irvinanneix.com/Cher-futur-moi>
- Aristote (1939). *De l'âme* (traduit par R. Mugnier). Paris: Les Belles Lettres.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. SAGE Publications
- Barone, T., & Eisner, E. (2023). *Arts based research* (2e éd.). Sage.
- Barthes, R. (1980) *La chambre claire*, Gallimard.
- Bationo, A. et Zouinar, M. (2009), *Les usages amateurs de la vidéo sur téléphone mobile*, Réseaux, n°156.
- Beauregard C. (2014) Effects of classroom-based creative expression programs on children's mental health (2014). *Effects of classroom-based creative expression programs on children's mental health*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bergeron, J., Bourassa, L., Généreux, M., Goupil, J.-P., Lemelin, R., Noël, Y., & Paradis, A. (2022). *Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans* [PDF]. Université de Sherbrooke. Réseau réussite Montréal. <https://www.reseaureussitemontreal.ca/enquete-sur-la-sante-psychologique-des-12-a-25-ans/>
- Betrancourt, M. (2016). *De la culture à la compétence numérique : la responsabilité de l'école, Enjeux pédagogiques*, n° 26, p. 14-15, réf. de septembre 2020 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92517>.
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). *The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem*. *The Journal of General Psychology*, 137(3), 256–272. <https://doi.org/10.1080/00221309.2010.484448>
- Bianquis-Gasser, I. (2004). *Observation participante* (Technique de l'). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 165–167). Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 1996)
- Birrell, L., Barrett, E., Oliver, E., Nguyen, A., Ewing, R., Anderson, M., & Teesson, M. (2024). *The impact of arts-inclusive programs on young children's mental health and wellbeing: A rapid review*. *Arts and Health*, 16(4), 567-585. <https://doi.org/10.1080/17533015.2024.2319032>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Boelen, V. (2020). *Réflexion sur une approche holistique d'éducation au vivant intégrant la dimension spirituelle du sujet*. *Éducation relative à l'environnement* 15 (2). P.7 URL : <http://journals.openedition.org/ere/5667> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.5667>

Boutet, D. (2023). *L'intelligence de l'art : Regard sur les principes organisateurs de l'expérience artistique*. Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://journals.openedition.org/rfsic/9678>

Boyd, S. I. (2024). *Me, my selfie, & I: Exploring the interplay between identity development, social media use, and suicidal ideation in adolescents* (Master's thesis). Rutgers, The State University of New Jersey. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/71809/PDF/1/play/>

Brémond, C. (2021). *La pédagogie sensible : réflexion écosystémique sur l'accompagnement en formation*. L'Harmattan.

Cabinet du ministre de l'Éducation. (2025, 1<sup>er</sup> mai). Interdiction du cellulaire et des appareils mobiles dans les écoles. Gouvernement du Québec.

<https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/respect-et-civisme-le-ministre-drainville-fixe-des-regles-claires-pour-toutes-les-ecoles-du-quebec-62539>

Castro, J. C., & Black, J. (Eds.). (2025). *Navigating the online networks of young creators: An investigation of digital visual learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-83541-4>

Coëffé, T. (2015, 21 octobre). *Étude Ipsos : les jeunes, Internet et les réseaux sociaux*. Blog du modérateur. <https://www.blogdumoderateur.com/etude-ipsos-junior-connect-2015/>

Comité spécial du mieux-être. (2008). *Le mieux-être... nous avons tous un rôle à jouer : Rapport final du Comité spécial du mieux-être à la deuxième session de la 56<sup>e</sup> législature du Nouveau-Brunswick* (p. 10). Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/PersonnelleEtSocial/MieuxEtre74411B.pdf>

Crossley, M. L. (2000). *Introducing narrative psychology: Self, trauma and the construction of meaning*. Open University Press

Décarie, K. (2011). *L'éducation cinématographique, une nouvelle approche pour les écoles secondaires québécoises* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Université de Montréal.

<https://umontreal.scholaris.ca/items/45fd50cd-a12b-44de-8758-5f7ccf20ebd4>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Dionne, L. (2018). *L'analyse qualitative des données*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> édition). Les Presses de l'Université de Montréal.

Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, Trad.). Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1934)

Dyer, J., & Keller-Cohen, D. (2000). *The discursive construction of professional self through narratives of personal experience*. Discourse Studies, 2(3), 283–304.  
<https://doi.org/10.1177/1461445600002003001>

Fédération des établissements d'enseignement privé du Québec. (2023). *L'Ancrage, le balado*.  
<https://www.feep.qc.ca/innover-en-education/projets/lancrage-le-balado>

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World, Change the World*. Corwin Press.

Gaillot, B.-A. (2021). *Éléments d'une didactique critique des arts plastiques* ( 2<sup>e</sup> version). Paris : PUF.

Galichet, F. (2002). *L'école, lieu de citoyenneté*. ESF éditeur.

Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*, Paris, Odile Jacob.O

Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. *Mental Health & Prevention*, 36, 200365. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365>

Ibaraki, A. (2022). Promoting Student Well-Being Through Classroom Interventions. *Teaching of Psychology*. <https://doi.org/10.1177/00986283211063582>

Institut de la statistique du Québec (2018). *L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes* (tome 2). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017.

Ipsos. (2014, 6 février). *Comportement médias des jeunes de moins de 20 ans : La tablette s'ensole, l'écrit reste*. <https://www.ipsos.com/fr-fr/comportement-medias-des-jeunes-de-moins-de-20-ans-la-tablette-senvole-lecrit-reste>

Järvinen, M. (2003). *Narrative and identity: The double arrow of time*. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Qualitative analysis* (p. 61–80). SAGE Publications.

Jeammet, PH. (2017). *Quand nos émotions nous rendent fou*. Paris : odile Jacob.

Julien, C. (2013). *Collaboration et apprentissage*. PUQ.

Lacelle, N. (2013). *La multimodalité: un cadre pour penser et analyser les pratiques communicationnelles contemporaines*. Presses de l'Université du Québec.

Lachance, J (2013) *Photo d'ados, à l'ère du numérique*, Les presses de l'Université Laval, 204p.

Lachance, J., & Przygoda, M. (2023). When youth ecological commitment is hindered by identity issues: The case of commitment visibility on social networks. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 29(3), 555–569.  
<https://doi.org/10.1177/13548565221123944>

Lane J., Therriault D., Lauzier-Jobin F. et al. (2022) (2022). *Innovative process to support the sustainability and scale-up of anxiety prevention programs in schools in Quebec, Canada*. International Journal of Integrated Care, 22(S3): 156.

Larousse. (s. d.). Holistique. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 19 septembre 2024 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/holistique/40159>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin éditeur.

Lenoir, F. (2015). *La puissance de la joie*. Fayard.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Miller, J. P. (2018). *Holistic Education. A brief history*. Dans J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak et S. Crowell (dir.). *International Handbook of Holistic Education* (p. 5-16). New York : Routledge.

Martin, C. (2019) *L'enseignement du cinéma dans la classe d'arts plastiques*. Deux études de cas d'écoles secondaires de la province de Québec. PhD thesis, Concordia University. URL : [https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/985477/1/Martin\\_PhD\\_F2019.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/985477/1/Martin_PhD_F2019.pdf)

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : Le courage des commencements*. ESF éditeur.

Meirieu, P. (2006). *Faire l'école, faire la classe : manuel de pédagogie*. ESF Éditeur.

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur.

Ménard, L. (2022) *Apprentissage expérientiel*. Dans C. Raby & S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3<sup>e</sup> éd., p. 177). Chenelière Éducation.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes* (C.De Backer,Trad.). De Boeck Université. <https://archive.org/details/analysedesdonnee0000amic>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/seconde/PFEQ-presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>

Ministère de la Famille (2014) (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux), *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, Gouvernement du Québec. [https://cosmoss.qc.ca/images/Upload/premiere-transition-scolaire-imp/favoriser\\_le\\_developpement\\_global.pdf](https://cosmoss.qc.ca/images/Upload/premiere-transition-scolaire-imp/favoriser_le_developpement_global.pdf)

Mondzain, M.-J., & Rancière, J. (2014, 13 juin). *Entrevue avec Jacques Rancière* [Conversation organisée par Emmanuel Burdeau, Périphérie, lors du Festival Côté Court, Ciné 104, Pantin]. Médiapart.  
<https://www.dailymotion.com/video/x232p11>

Ng, R. (2018). An integrative critical embodied pedagogy. Dans S. Bhattacharya & Y.-L. R. Wong (Eds.), *Sharing breath: Embodied learning and decolonization* (pp. 35–52). Athabasca University Press.

Office québécois de la langue française. (2025). *Citations modifiées* [En ligne].  
<https://www.oqlf.gouv.qc.ca>

Office québécois de la langue française. (2025). Vitrine linguistique [En ligne].  
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/23365/la-ponctuation/crochets/crochets-pour-inserer-une-précision-ou-un-commentairevitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca+5vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca+5vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca+5>

Organisation mondiale de la Santé. (2023). Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!): Guidance to support country implementation (2e éd.). OMS.  
<https://www.who.int/news/item/11-10-2023-who-releases-updated-guidance-on-adolescent-health-and-well-being>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021) . Chapitre 12. *L'analyse thématique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* - 5e éd. ( p. 269 -357). Armand Colin.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: The nature of critical thinking. Foundation for Critical Thinking*.

Plaat, N. (2023, 16 janvier). *Apprivoiser la bête*. Le Devoir.  
<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/778004/chronique-apprivoiser-la-bete>

Plante, I. (2022). *Apprentissage coopératif*. Dans C. Raby & S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3<sup>e</sup> éd., p. 117). Chenelière Éducation.

Rey, B. (2014). *Les compétences transversales en question*. ESF éditeur.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.

Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant : Essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard.

Savoie-Zajc, L. (2001). *La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites*. In M. Anadón & M. L'Hostie (Eds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.15–49). Presses de l'Université Laval.

Stolz, S. A. (2023). The practice of phenomenology in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 55(7), 822–834. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2138745>

- Talbot, J. (2023). *Journal de bord sur le projet de création de courts-métrages en classe* [Journal de bord personnel]. Montréal, Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Chenelière Éducation.
- Tardif, M. (2012). *Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. Dans M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 47-71). De Boeck Supérieur.
- Taylor, S., & Wetherell, M. (1999). *Discourse and identity*. SAGE Publications.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2023). *Development of emotion regulation in adolescence. Annual Review of Psychology*, 74, 387–413.
- Tremblay, N., & Schön, D. (2004). *L'apprentissage expérientiel*. Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay-Wragg, É. (2022). L'enseignement explicite. In C. Raby & S. Viola (Eds.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : Pour diversifier son enseignement* (3<sup>e</sup> éd., p.106–107). Chenelière Éducation.
- UNESCO. (2023). 2023 GEM report: Technology in education – A tool on whose terms? [Rapport GEM 2023 : Les technologies dans l'éducation – Qui est aux commandes ?]. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- Varda, A. (2010). *Les plages d'Agnès : Texte illustré du film d'Agnès Varda* [Livre illustré]. Éditions de l'Oeil.

### **Filmographie**

- Deer,T.(2020) *Beans*, Métropole Film.
- Deer, T. (2013-2017) *Mohawk Girls*, Rezolution Picture.
- Poirier, C. (2020) *Le vidéoclip*, Spira Distribution.
- Varda, A. (1982). *Ulysse*, Ciné-Tamaris.

### **Logiciels employés**

- Microsoft Excel (Version 16.98) [Logiciel]. Microsoft. (2023)
- Google Forms (Version 16.98) [Logiciel]. Google. (2023)
- Wix [Logiciel de création de site web]. (2024)